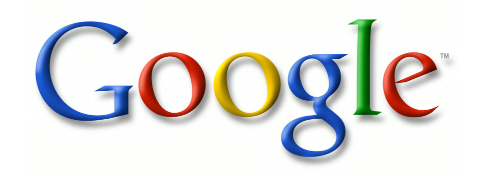
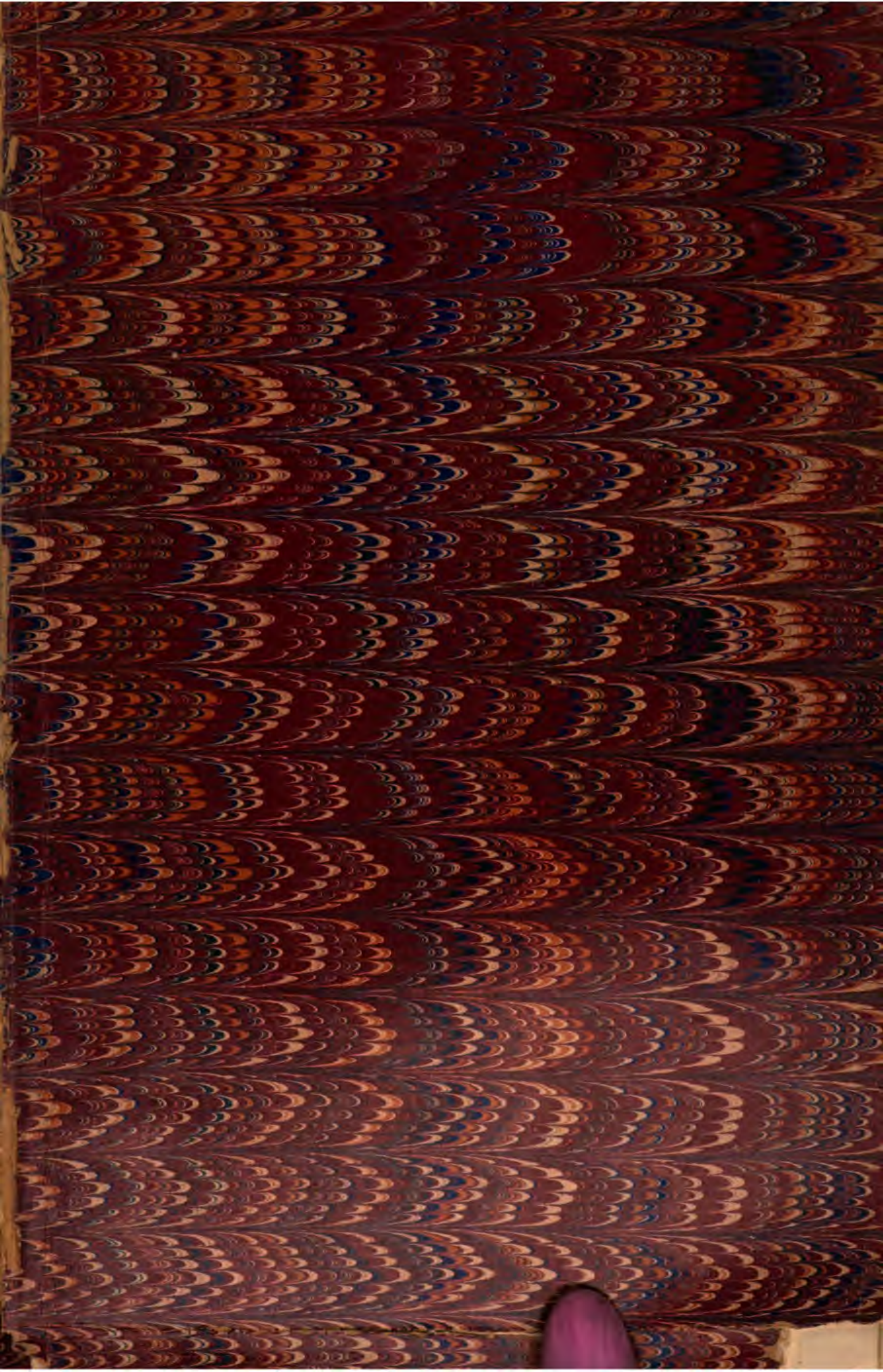





Bd. Jan., 1886.
Educ P 220.1
SIGILL: COLL: HARVARD: CANTAB: NOV: ANGL: 1650.
CHRISTO ET ECCLESIAE
BOUGHT WITH
THE INCOME FROM
THE BEQUEST OF
MRS. ANNE E. P. SEVER,
OF BOSTON,
Widow of Col. James Warren Sever,
(Class of 1817.)
24 Feb. – 21 July, 1885.





REVUE INTERNATIONALE

DE

L'ENSEIGNEMENT

TOME NEUVIÈME

PARIS

TYPOGRAPHIE GEORGES CHAMEROT

19, RUE DES SAINTS-PÈRES, 19

REVUE INTERNATIONALE

DE

L'ENSEIGNEMENT

PUBLIÉE

Par la Société de l'Enseignement supérieur

TOME NEUVIÈME

Janvier à Juin 1885

PARIS

G. MASSON, ÉDITEUR

LIBRAIRE DE L'ACADÉMIE DE MÉDECINE

120, BOULEVARD SAINT-GERMAIN, 120

1885



REVUE INTERNATIONALE

DE

L'ENSEIGNEMENT

PUBLIÉE

Par la Société de l'Enseignement supérieur

CINQUIÈME ANNÉE. — N° 1

15 Janvier 1885

PARIS

G. MASSON, ÉDITEUR

LIBRAIRE DE L'ACADÉMIE DE MÉDECINE

120, BOULEVARD SAINT-GERMAIN, 120

1885

1885, Feb. 24 – June 21.
Sever fund.

Sommaire du N° 1 du 15 Janvier 1885

Pages.

La REVUE INTERNATIONALE DE L'ENSEIGNEMENT

paraît le 15 de chaque mois.

PRIX de L'ABONNEMENT : Paris, départements et étranger, UN an, 24 fr.

On s'abonne chez tous les libraires ou par l'envoi d'un mandat de poste.

NOTA. — **Pour les membres de la Société d'Enseignement supérieur, le service de la Revue internationale est compris dans le prix de la cotisation annuelle.**

REVUE INTERNATIONALE

DE

L'ENSEIGNEMENT

QUESTIONS
D'ENSEIGNEMENT NATIONAL

Un professeur aujourd'hui ne peut point se contenter d'enseigner. Qu'il le veuille ou non, il faut qu'il prenne parti entre les opinions agitées dans le grand débat, qui a pour sujet la réforme de l'enseignement. Les discussions dans les conseils de l'Université, dans les Sociétés d'enseignement, dans les journaux et les revues l'y invitent et lui en donnent le moyen.

Les chapitres de ce livre (1) ont été écrits au cours de ces discussions, commencées il y a quelques années, et qui ne sont pas finies. Qu'on me permette de montrer ici le lien qui unit ces chapitres et d'en présenter les idées générales.

I

L'idée la plus générale est qu'il faut des élèves à l'enseignement supérieur des lettres. Cela semble un axiome, mais l'axiome n'est pas admis par tout le monde, et je reconnais que ceux d'entre nous qui réclament pour nos Facultés des lettres le privilège distinctif de ne s'adresser à personne en particulier et de parler pour tout le monde, expriment avec sincérité l'opinion très haute qu'ils se font de leur dignité professionnelle.

Voici, en peu de mots, la théorie : un homme a donné toutes

(1) *Questions d'enseignement national.* 1 vol. in-12. Librairie Armand Colin et Cie, Paris, rue de Mézières, 5.

les preuves officiellement requises de savoir et d'aptitude; ses titres universitaires le placent en haut de la hiérarchie; ses travaux ont répandu son nom. Il est professeur dans une Faculté des lettres. L'État l'y a placé pour qu'il fît part au public de ses connaissances, de son talent, de sa méthode. Deux jours par semaine, chaque fois pendant une heure, il monte dans sa chaire. Une affiche a prévenu le public; le public entre et vient l'entendre. On ne demande à personne ni son nom ni sa qualité. L'amphithéâtre a, comme l'église, porte ouverte et battante; le professeur s'adresse à toutes les intelligences, comme le prêtre à toutes les âmes.

Un tel enseignement est, dit-on, nécessaire au public et nécessaire au professeur.

Nécessaire au public, car il faut dans un grand pays, qui occupe un des premiers rangs par l'intelligence, qu'il y ait un service intellectuel public. Il faut, dans une démocratie laborieuse, offrir avec libéralité la haute culture de l'esprit à quiconque ne veut pas vivre seulement de théories politiques et d'affaires. La porte close écartera tel passant qu'aurait peut-être touché un rayon de la grâce. Et plus grand sera le nombre des âmes touchées par la grâce, plus forts nous serons pour lutter contre l'invasion de l'esprit médiocre et du positivisme.

Nécessaire au professeur, car devant le public celui-ci éprouve une sorte de respect et comme une terreur de l'inconnu : il n'osera se présenter la tête vide devant une foule, qui est venue justement pour voir ce qu'il a dans la tête. L'ambition de tenir son auditoire sous l'autorité de sa parole stimulera en lui l'énergie et soutiendra l'effort qu'il faut faire pour se rendre et demeurer maître de ses idées. Celui qui ne domine point le sujet dont il parle ne domine pas l'auditoire auquel il parle.

C'est ainsi qu'il se fait de professeur à public un échange de services, le public étant instruit des grandes questions philosophiques, littéraires, historiques; le professeur étant obligé à parler avec art sur ces questions.

Il y a, ce nous semble, beaucoup de vérité dans ces opinions, une certaine grandeur dans cette idée d'une hospitalité de l'esprit offerte sans condition, et de la noblesse d'attitude chez un professeur qui fait face à des inconnus, arrachant leurs esprits au loisir, à la frivolité, à l'assoupissement de l'incurie intellectuelle, seul contre tous et sûr de lui.

Voici pourtant des objections. Passons sur les objections moindres, sur les mille choses offensantes et ridicules, qu'on a

souvent signalées comme fâcheuses dans le cours public : indignité manifeste d'un grand nombre d'auditeurs, tenues inconvenantes, paupières closes au premier son de la voix, physionomies sans lumière, rires sots, étonnements d'ignorants, etc., etc. Les missionnaires qui prêchent devant des païens ont ces spectacles devant les yeux, et, de plus, ils encourent, s'ils déplaisent le martyre. Puisque l'on compare le professorat public à un sacerdoce, le professeur doit payer l'honneur de cette comparaison par quelques incommodités. Ne voyons donc dans ces auditoires que la bonne partie du public, pour laquelle il y a plaisir à parler, et à laquelle il faudra toujours faire place dans nos amphithéâtres.

Cette bonne partie du public est très peu nombreuse. Si elle compte, pour toute la France, plus de deux mille personnes, je suis bien trompé. On dira que c'est beaucoup que de donner à deux mille personnes dans un pays la haute culture intellectuelle; sans doute, si ces deux mille personnes sont des esprits actifs et capables de propagande; mais le sont-elles? Il faut, pour le croire, n'avoir pas la moindre connaissance des auditoires de Faculté en province ou à Paris. Les hommes, les femmes, les jeunes filles qu'on y voit y viennent pour leur compte personnel. Ces personnes ne reçoivent d'ailleurs — ceci est de grande importance pour notre thèse — que des fragments, souvent très courts, de culture intellectuelle, en écoutant une série de leçons sur tel ou tel sujet déterminé de littérature, de philosophie ou d'histoire. Si bien que, lorsqu'on attribue de ce chef à l'ancien système d'enseignement de grands services rendus, on tombe à coup sûr dans l'exagération.

Ces services, quels qu'ils soient, se payent cher. Quiconque parle devant le public fait des sacrifices au public. Je ne pense pas seulement à la dépense de forces qui est énorme, et qui épuise les plus vaillants. Il y a des sacrifices plus funestes que celui de la santé du corps. S'il est un professeur qui, faisant une de ces grandes leçons, où il doit, en une heure, composer tout un sujet selon les règles de la rhétorique (je dis le mot sans aucune intention maligne), n'a jamais fait la moindre concession à l'art au détriment de l'exacte vérité, ne s'est pas rendu coupable de quelque arrangement, n'a point glissé sur quelque difficulté, insisté sur quelque détail à effet, je le tiens pour un héros. J'accorde qu'il se rencontre des héros, à condition que l'on convienne qu'ils sont rares. Or, c'est un grave inconvénient de l'enseignement devant le public anonyme qu'il exige de pareils sacrifices;

il y a en cela de quoi compenser les avantages qu'on a tout à l'heure célébrés.

Ajoutez que cette prédication intellectuelle exige de certaines qualités qui ne sont pas les qualités essentielles du professeur. Quiconque n'a pas en lui au moins des parties de l'orateur, ne réussira pas dans un cours public, et il aura le choix entre les deux termes de cette alternative : ou bien tâcher de paraître ce qu'il n'est pas et forcer son talent, ou bien se résigner à la réputation qu'il ne mérite pas d'un mauvais professeur.

Mais voici où nous allons trouver l'irrémédiable condamnation de l'ancien usage. Un auditoire anonyme ne fait pas corps. Il n'est pas une personne morale. Il ne manifeste pas de besoins déterminés. Aussi une Faculté ne communique-t-elle avec lui que par une affiche, où chaque professeur met ce qu'il veut. Au vrai, une Faculté qui n'a qu'un public ne forme pas un corps de professeurs; elle n'a point une méthode et un système d'enseignement. Et nous arrivons à la grande question : y a-t-il un système d'enseignement supérieur de la philosophie, des lettres, de la philologie, de l'histoire?

Oui, certes, et l'enseignement supérieur de toutes ces disciplines qui composent une Faculté des lettres peut être coordonné en une belle harmonie. La philosophie, les lettres, la philologie, l'histoire offrent à l'étude des monuments de l'esprit humain admirables et variés, construits selon de certaines lois dont il faut pénétrer le secret. Cette étude exige l'acquisition de connaissances étendues et l'apprentissage de certains moyens de travail : or, l'enseignement transmet bien mieux que le livre les connaissances acquises, et le maniement des outils de travail ne peut s'apprendre que dans des ateliers. Avec qui voudrait prétendre que l'on a fait assez pour cet enseignement supérieur des lettres, en l'organisant, par fragments toujours, dans des écoles closes où l'on n'entre que par la porte étroite de l'examen, il est inutile de continuer la discussion, car le désaccord est trop grave.

Le corps d'étudiants, substitué au public anonyme, rend donc à une Faculté ce premier service de la contraindre à former elle-même un corps, ce qui accroît notablement sa force et son autorité; il rend, en outre, un grand service à chaque professeur en particulier, car un professeur, s'il ne parle qu'au public, risque fort d'enfermer son esprit dans quelques sujets et de l'y rétrécir. Il est trop évidemment le personnage principal; il n'est pas invité à sortir de lui-même, comme il le serait

s'il lui fallait étudier les besoins multiples d'intelligences à lui confiées. C'est bien de dominer le sujet d'une leçon, le sujet de tout un cours, mais dominer un groupe de jeunes intelligences, acquérir et entretenir en soi les qualités intellectuelles et morales, je dirai hardiment la science et la vertu nécessaires pour devenir et demeurer un véritable maître, c'est mieux. Un professeur qui a des élèves est obligé de toujours apprendre, et c'est là sa récompense, sans parler du plaisir exquis que l'on trouve dans une intimité, qui permet au maître de connaître à fond un esprit, et lui inspire la volonté de le servir en lui communiquant non seulement ses connaissances, son expérience, sa méthode, mais la passion de connaître et l'aspiration infatigable vers la vérité.

II

Quels seront les élèves de ces Facultés? — Au premier rang, ceux-là doivent profiter de l'enseignement supérieur des lettres qui enseigneront les lettres soit dans les lycées et collèges, soit dans les Facultés.

C'est chose à peine concevable que l'on ait compris la nécessité d'une éducation spéciale pour les futurs professeurs, puisqu'il existe des écoles normales, et que, d'autre part, on ait si longtemps abandonné au hasard la formation intellectuelle de l'immense majorité des professeurs de l'enseignement secondaire classique. Durant beaucoup d'années, l'École normale supérieure de la rue d'Ulm a été le seul endroit où l'on se préparât au professorat. Une quinzaine de professeurs en sortaient, bon an mal an, pour le recrutement d'un corps qui compte plus de 3,000 personnes. Et ceux-là seuls qui ont inspecté des classes de collège ou examiné des professeurs de collège savent l'état intellectuel de jeunes gens, qui, recrutés parmi les bacheliers, et non les meilleurs, entrés le plus souvent dans la carrière sans vocation déterminée, enseignent ou la philosophie, ou l'histoire, ou les lettres, ou la grammaire, selon les besoins du service et les termes de leur nomination. Ces bacheliers forment encore aujourd'hui le plus grand nombre des professeurs de l'enseignement secondaire. Les plus laborieux arrivent au grade de licencié, qui leur peut ouvrir les portes d'un lycée, car la majorité des professeurs des lycées n'a pas d'autre grade que la licence, et la licence, si elle est un certificat de culture générale, n'est point la véritable

preuve d'une aptitude complète au professorat : cette preuve, c'est l'agrégation.

Représentons-nous les bienfaits que l'on pourrait attendre d'une éducation meilleure de tout le corps enseignant : les plus petits collèges ranimés, les parents autorisés à garder leurs enfants près d'eux, les lycées devenus de vraies maisons d'élite, dont l'entrée ne pourrait être obtenue que par l'agrégation, et, comme couronnement, le corps professoral animé d'un même esprit puisé dans une éducation commune, ayant conscience de sa solidarité et un sentiment raisonné de son rôle et de ses devoirs. N'est-ce pas un bel objet d'ambition à se proposer que d'accomplir ce progrès? Il faut bien comprendre la particulière importance de l'enseignement secondaire dans notre pays, au moment où nous sommes de notre histoire. Il s'adresse à une classe d'élèves qui auront à porter sur leurs épaules un tres lourd fardeau. Cette classe moyenne, qui détient encore la direction des affaires nationales et qui se partage le service de l'État, a autant de défauts que de qualités; si elle ne devient point meilleure, nous n'avons plus qu'à fermer les yeux et à nous abandonner aux hasards de l'avenir.

Ainsi, c'est un devoir envers la nation que d'appeler à participer aux bienfaits de l'enseignement supérieur des lettres les futurs professeurs de l'enseignement secondaire. C'est pourquoi les pouvoirs publics ont donné aux Facultés leurs boursiers de licence et d'agrégation. Il viendra un jour où tous les professeurs des lycées et des collèges auront reçu l'éducation supérieure, où l'on n'entrera plus dans l'Université, comme on entre dans l'administration des contributions indirectes, sans préparation aucune, et parce que le professorat est le premier gagne-pain que l'on ait trouvé sous la main. Ce grand progrès se fera lentement et non sans difficultés. Aujourd'hui, c'est-à-dire au début même de l'œuvre, on rencontre des embarras. Les nouveaux licenciés, sortis en grand nombre des Facultés, ne trouvent pas aisément place dans le corps universitaire, emcombré de tant de bacheliers, jeunes ou vieux, que l'on ne peut rejeter du jour au lendemain. Surtout, n'allons point nous arrêter devant cet obstacle. Il faudra peut-être limiter pour un temps le nombre des boursiers, en calculant chaque année le nombre probable des vacances dans l'enseignement secondaire; mais il faut faire pénétrer de plus en plus dans le corps enseignant l'idée que la banale, vulgaire et insuffisante épreuve du baccalauréat ne suffira point à quiconque demande à l'État qu'on lui confie charge d'âmes.

A côté de ces élèves, qui forment déjà le noyau du personnel des étudiants en lettres, il reste une large place pour tous les jeunes gens de bonne volonté, et il faut dire, en y insistant, que les Facultés ne doivent point devenir des séminaires uniquement occupés de la préparation au professorat.

C'est chose connue qu'un grand nombre de jeunes gens ne savent que faire au sortir du lycée. Pendant longtemps, tant que les Facultés des lettres ne donnaient pas autre chose qu'une collection de cours publics, il ne semblait pas que ce fût « faire quelque chose » que de suivre ces cours. On n'acquérait point, par là, une qualité. L'aspect de ces auditoires où les têtes blanchissantes ou blanchies étaient les plus nombreuses donnait l'idée que cet enseignement s'adressait à des retraités, non à des apprentis. « Il va toujours faire son droit, disait le père de famille en parlant de son fils, et nous verrons après! » Et c'est ainsi que beaucoup de jeunes gens ont « fait leur droit », faute de pouvoir faire autre chose, sans se destiner pour cela aux carrières juridiques, et alors que l'enseignement des Facultés des sciences ou des lettres leur aurait été bien plus profitable. Chacun de nous connaît nombre de cultivateurs, d'industriels, de commerçants, d'oisifs, qui ont encombré dans leur jeunesse, sinon les salles des cours, au moins les registres d'inscription des Facultés de droit, et dont la place était dans les laboratoires ou dans les auditoires de la Sorbonne. Ils y auraient reçu et des notions plus utiles à leur vie, et cette culture générale, qui est trop rare dans notre pays. Il faut s'attendre à voir durer encore quelque temps cette coutume singulière. On n'apercevra, on ne comprendra clairement que dans quelques années le rôle nouveau des Facultés des lettres. Il appartiendra surtout aux professeurs qu'elles auront formés, et qui resteront, si elles le veulent bien, en relations avec elles, d'avertir leurs meilleurs élèves que l'éducation intellectuelle n'est pas terminée à la sortie du lycée ou du collège, et qu'il y a en France un certain nombre de Facultés où l'on fait autre chose que des cours publics et des examens de baccalauréat.

Les Facultés des lettres n'auront-elles pour élèves que ceux qui ne sont point les élèves d'autres Facultés? Si elles prétendent avec raison distribuer la culture générale, cette culture générale n'est-elle pas nécessaire à tous les jeunes gens qui se destinent aux professions publiques ou aux carrières libérales, parmi lesquelles il faut compter la politique? Assurément, elle leur est nécessaire, et nous ne souffrons que trop du préjugé enraciné qui les en dispense. Lorsqu'à chaque session de baccalauréat, nous

avons prononcé, en congédiant un candidat heureux, la parole sacramentelle : M. X... est admis, ce n'est point sans éprouver la crainte que M. X... ne se croie au bout de ses peines. Il y a une misère intellectuelle particulière au plus grand nombre des bacheliers, et qui peut se comparer à la misère en habit noir. Elle se déguise sous une apparence où il y a des trous. Et il n'est pas étonnant que les professeurs des Facultés de droit se plaignent du dénûment où ils trouvent leurs élèves ; incertitude dans les connaissances essentielles, ignorance de l'histoire, défaut d'activité personnelle, incapacité de l'initiative, et qu'ils soient les premiers à montrer aux jeunes étudiants le chemin des Facultés des lettres en leur recommandant l'étude de la philosophie et celle de l'histoire. Malheureusement, les études juridiques sont longues; elles sont difficiles; les Facultés de droit, justement parce qu'elles se plaignent de la faiblesse de leurs élèves, craignent de ne pouvoir accomplir leur mission propre, si ces jeunes gens sont partagés, à parts égales, entre deux Facultés. Jusqu'ici on n'a pu s'entendre sur la mesure de l'éducation littéraire supérieure qu'il conviendrait d'imposer aux étudiants en droit. Exiger d'eux la licence ès lettres a paru chose impossible. On s'entendra peut-être, le jour où l'on voudra bien renoncer à cette idée malheureuse que des études ne peuvent être constatées que par des examens officiels, solennels et uniformes. Il serait plus facile, sans doute, de demander, non pas à tous les étudiants en droit, mais à ceux qui pousseront leurs études jusqu'au doctorat, la preuve qu'ils ont suivi pendant deux années à la Faculté des lettres un cours d'histoire et un cours de philosophie, et de se contenter, pour cette preuve, d'un certificat du professeur dont ces jeunes gens se seront faits les élèves. On verrait ainsi, sans que les études juridiques eussent à souffrir, au contraire pour le plus grand profit de ces études, s'accroître dans les Facultés des lettres le nombre des étudiants en droit; il s'en trouve déjà, au moins à Paris, qui comptent parmi les meilleurs de nos élèves.

Futurs professeurs, étudiants sans souci de carrière, étudiants en droit, voilà évidemment le personnel désigné des étudiants en lettres; mais il n'y a point de limite à un auditoire de Faculté des lettres, et la constitution d'un corps d'étudiants n'a pas pour conséquence obligée l'exclusion du public. Un jour ou l'autre, elle amènera une épuration de ce public, et elle fera reconnaître la nécessité d'une discipline des amphithéâtres; mais ce sera toujours le privilège des Facultés des lettres d'attirer à elles tous ceux qui recherchent la culture de l'esprit. Aussi ne faut-il point

souhaiter que ces Facultés en se modifiant, prennent des formes rigides et s'y emprisonnent. La Faculté de Paris s'est gardée soigneusement de tomber dans cet excès. Elle a parmi ses élèves de futurs professeurs auxquels elle donne, de la façon la plus complète, l'éducation professionnelle et l'éducation scientifique. Elle a des étudiants qui lui demandent le complément de leur éducation intellectuelle et qui le trouvent sans peine dans cet imposant ensemble de ses cours et de ses conférences. Elle a des auditeurs de tout âge qui se pressent dans ses cours demeurés publics. Elle laisse à chacun de ses membres la liberté de choisir dans la tâche commune ce qui convient le mieux à son esprit et à la mesure de ses forces. C'est pour cela qu'elle voit tous les jours s'accroître son influence, son autorité et la place qu'elle tient dans le système de notre éducation nationale.

Pour que ce progrès continue, il est désirable que l'enseignement déjà si riche de nos Facultés des lettres s'enrichisse encore, et qu'elles fassent une part plus grande aux choses modernes. Il est très regrettable que la géographie s'y trouve si peu représentée, et que les littératures étrangères n'y soient pas mises au même rang que les lettres anciennes. Ce n'est point assez d'une chaire de littérature étrangère et d'une chaire de géographie dans une Faculté. La géographie, largement enseignée, c'est l'enquête sur la terre, sur le sol, sur l'habitant, sur les aptitudes humaines, sur le travail, sur la proportion des forces dont dispose chaque race et chaque nation; elle contient l'histoire de la découverte du monde par l'homme et de la conquête de la nature par l'esprit. Son domaine n'a d'autre limite que l'activité humaine. L'enseignement des littératures étrangères est une enquête d'une autre sorte, mais non moins indispensable. Il faut estimer à son prix l'admirable travail qui nous fait retrouver dans l'étude des lettres anciennes les civilisations d'autrefois, mais ne pas dédaigner d'appliquer le même travail aux lettres modernes pour y saisir l'esprit des civilisations d'aujourd'hui. Il n'y aura point d'enseignement des lettres vraiment complet, tant que nous ne nous donnerons pas autant de peine pour pénétrer les secrets du génie anglais et allemand, slave, espagnol ou italien, que nous le faisons pour retrouver le génie grec ou le génie latin. Et comme cet enseignement serait bien à sa place à côté de celui des lettres anciennes et des lettres françaises! Quelle lumière sortirait de ces études sur la filiation des différents génies qui se succèdent dans l'histoire, sur les caractères de ceux qui occupent en même temps la scène historique!

Puisque nous parlons ici des étudiants des Facultés, n'est-ce pas le moyen d'attirer auprès d'elles tous les esprits sérieux de la jeunesse que de leur offrir ce viril aliment de la vie moderne? Tel étudiant en droit ou en médecine passe, aujourd'hui, sans s'arrêter devant les portes d'une Faculté des lettres, qui entrerait, et s'assoirait, et reviendrait, s'il savait y trouver de quoi élargir son intelligence d'homme du xix[e] siècle. N'oublions pas, nous qui vivons par nos études dans le passé, et qui, trouvant là une source de jouissances délicates, sommes tentés d'y demeurer, que la majorité des hommes vit dans le présent et a le souci de l'avenir. Ne nous excluons ni du présent ni de l'avenir.

III

Il est difficile de définir d'un mot un enseignement si varié, qui a l'ambition de satisfaire à tant de besoins. C'est tantôt une haute vulgarisation, c'est-à-dire le résumé fait par un maître des connaissances acquises et des jugements portés sur telle ou telle grande question de philosophie, d'histoire, de littérature; tantôt un exercice professionnel, dont l'objet est de préparer de futurs universitaires à la tâche difficile de former des esprits et de les munir de connaissances; tantôt l'apprentissage des moyens de travail, tantôt la recherche scientifique proprement dite; mais, dans toutes ces opérations, l'enseignement supérieur doit être conduit par cette idée qu'il a pour office de faire des esprits libres.

Qu'on n'objecte pas à ceux qui se réjouissent de voir aux pieds de leurs chaires des élèves véritables qu'ils mettent l'enseignement supérieur sous le joug des examens. Ils savent fort bien ce que vaut un examen. Ils ont été les premiers, et j'ajoute qu'ils sont les plus autorisés, à réclamer contre l'omnipotence de cet être de raison, souvent difforme et toujours content de lui. Ils ont obtenu qu'on lui imposât des modifications importantes. Ils espèrent le réduire un jour à n'être plus qu'un certificat d'études intelligentes, rationnellement conduites. En attendant, il n'est pas un seul d'entre eux qui soit assez modeste pour se plier aux lois d'un programme, et, s'ils aident leurs élèves dans la préparation aux grades qui leur sont nécessaires, c'est justement pour leur assurer autant qu'ils peuvent cette liberté d'esprit sans laquelle il n'y a point de véritables études supérieures.

En dernière analyse, celui-là aura été un véritable étudiant

qui se sera mis en état de ne point toujours *jurare in verba magistri*, qui aura, au cours de ses études, par le moyen de ces études mêmes, et par le progrès naturel de son esprit, acquis cette activité intellectuelle par laquelle il deviendra une personne, ou si l'on veut une unité qui se placera devant les zéros. Il ne faut pas dédaigner le zéro : je me rappelle, pour ma part, que, tout enfant, j'admirais la puissance étrange de ce signe qui multiplie l'unité; mais tous les zéros du monde, sans l'unité, donnent au total zéro. Faisons des unités; nous en avons grand besoin. Affranchissons des esprits : il est temps que nous renouvelions le fonds de nos idées en toutes choses. La pénurie d'idées est un mal dont on meurt, comme on meurt de la pénurie d'hommes, et c'est un des graves soucis de ceux qui suivent avec attention notre histoire contemporaine que cette incapacité à produire autre chose que des mots et des formules, cette hardiesse dans ces mots et dans ces formules, et cette timidité à l'égard des choses. Il y aura bientôt un siècle que la surface de notre pays est agitée par des révolutions, que les programmes luttent contre les programmes, et que les uns après les autres se trouvent être des mensonges, non parce que ceux qui les ont faits ont voulu mentir, mais parce qu'ils ont été impuissants à se dégager du fardeau des opinions acquises et des coutumes établies. Il y aurait à oser plus d'une nouveauté, petite et grande; mais si nous avons un parti de destructeurs, où donc sont les novateurs?

Nous voilà bien loin, ce semble, de l'enseignement supérieur et de ses méthodes, pas si loin cependant, et bien que nous ne voulions pas attribuer à l'école, si haute qu'elle soit, la puissance de transformer le monde, il est certain que, si elle mettait en circulation chaque année, parmi les hommes qui se destinent à la politique, des esprits préparés à l'étude des questions et capables de les dominer, nous arriverions peut-être à mieux faire qu'à nous épuiser sur place.

IV

Mettons que nous venons de dire des utopies. On ne niera pas du moins que l'organisation des Facultés, composées d'un corps de maîtres et d'un corps d'étudiants travaillant ensemble, aura pour effet d'accroître la production scientifique de la France. Cet effet est déjà visible : il se marquera de plus en plus. Pour ne parler que de l'histoire, il est d'un heureux augure que des revues pro-

vinciales soient nées, où se trouvent des travaux de valeur; que les thèses doctorales deviennent plus nombreuses et qu'il ne s'en rencontre plus où il n'y ait un sérieux effort et des qualités de méthode; que l'on se soit mis à travailler pour ce public d'étudiants, entre les mains duquel on va placer d'excellents instruments de travail, manuels scientifiques et recueils de bibliographie; que des apprentis se forment ainsi en plusieurs ateliers et que l'on puisse prévoir le jour où de vaillants ouvriers, employés à telle ou telle partie de la tâche, exploreront et fouilleront notre histoire nationale. Ceux qui passent leur vie à étudier cette histoire savent les obscurités qu'on y a laissées, et qu'elles ne peuvent être dissipées que par un effort collectif de travailleurs entendus à la besogne.

Comparez ici encore une Faculté sans élèves à une Faculté de maîtres et d'étudiants. Vous pourrez avoir dans la première des maîtres éminents, — et des noms de professeurs illustres se présentent tout de suite à l'esprit. — Ils écriront un ou plusieurs beaux livres, qui feront honneur à littérature nationale et à l'esprit français. Mais vous aurez aussi des maîtres d'esprit ordinaire, incapables d'une grande œuvre, et que cet exemple donné par les grands professeurs désespérera et perdra. Voulant trop faire, ils ne feront rien, et leur existence s'écoulera, inutile aux autres et à eux-mêmes. D'ailleurs, maîtres illustres et maîtres médiocres, quand ils descendront de la chaire, ne laisseront personne derrière eux. Prenons un exemple : n'est-il pas regrettable qu'il ne se soit pas formé une école de travailleurs autour d'un professeur, d'un historien comme Guizot? Sans doute, tous tant que nous sommes, nous lui devons quelque chose, soit que nous l'ayons entendu, soit que nous l'ayons lu; mais comme il est regrettable que Guizot n'ait pas eu autour de lui un cortège de disciples pour les employer à préparer ou à contrôler telle ou telle partie de la tâche, à fouiller tel détail de tel chapitre de son histoire de la civilisation, et les préparer ainsi au travail personnel, tout en les faisant collaborer à son œuvre! Dans une Faculté ayant un corps d'étudiants, les grands maîtres demeurent de grands maîtres; ils entreprennent, mais avec plus d'aide et de sécurité, de grandes œuvres. Les maîtres plus modestes trouvent l'emploi de leurs forces moindres; ils sont soutenus par cette collaboration de l'élève, enhardis par la conscience même des services qu'ils peuvent lui rendre. Et les uns et les autres lèguent une tradition à des continuateurs. Pour laisser une trace profonde dans cette grande œuvre du travail scien-

tifique tel que nous le comprenons aujourd'hui, il ne suffit pas de s'appeler A ou B, et que ce nom soit un grand nom : il faut s'appeler légion.

Au reste, les élèves d'une Faculté ainsi organisée par le travail ne sont pas contenus dans l'enceinte de cette Faculté, si vaste qu'elle soit. Là où l'enseignement supérieur est actif, ses disciples sont répandus dans toute la nation. Pour ne parler encore que de l'histoire, quiconque enseigne l'histoire, dans un collège ou dans une école, est le disciple de ceux qui travaillent au progrès de la science historique.

Dans un collège ou dans une école, ai-je dit : il faut, en effet, ne pas oublier l'école. Il ne s'agit pas de faire les superbes et les dédaigneux, et de s'estimer si haut placé dans sa chaire que l'on n'aperçoive point tout en bas de la hiérarchie le maître d'école avec les fils des paysans et des ouvriers, car ces fils de paysans et d'ouvriers, c'est la plus grande partie de la France. Il ne s'agit pas non plus de s'isoler dans sa dignité intellectuelle et morale, et de croire ou de faire semblant de croire que la force morale ne se transmet pas. De même que les sciences positives ont leurs applications dans l'industrie, les sciences morales ont leur application dans la vie nationale. On pardonnera à un professeur d'histoire cette conviction qu'il est utile de verser jusqu'aux profondeurs intimes de la nation la connaissance élémentaire de notre histoire, le sentiment de ce que nous avons été, de ce que nous sommes dans le monde. Sans doute, la transmission se fera souvent par des maîtres insuffisants à des écoliers incapables ; beaucoup de temps sera perdu ; des mots inutiles ou inintelligibles seront jetés dans des mémoires qui ne les garderont point ; mais c'est un mal que nous pouvons atténuer, si nous ne dédaignons pas de diriger, de conduire par la main les maîtres de ces écoliers ; ce faisant, nous serons récompensés de la peine, car il y a, dans ce monde aujourd'hui si actif de l'école populaire, une grande vertu : on a le courage d'y être bon Français et de le dire. Vous n'y rencontrerez pas cette détestable crainte du ridicule, qui nous fait hésiter devant les grands mots qui expriment les grands sentiments. On prononcera le mot patriotisme avec quelque emphase, mais cela ne vaut-il pas mieux que de le dire tout bas, avec une hésitation de la langue, comme si on voulait se faire pardonner cette hardiesse à offenser le bon goût ? Je dirai plus encore. J'ai peur que ce ne soit pas seulement l'expression qui manque au sentiment dans une certaine partie de la nation, mais que le sentiment même n'y ait pas cette vigueur qu'il lui faut pour

posséder les âmes. Les hommes qui ont la vie à la fois la plus occupée et la plus facile ne sont pas ceux qui ressentent le mieux certaines douleurs et sont le plus prêts à certains sacrifices. Les âmes et les vies plus simples sont plus sensibles. On trouvera dans les rangs élevés d'une société des âmes fières, que le sentiment même de leur dignité préservera contre les bassesses et conduira sans effort aux actions héroïques; mais il faut à la France la foule des héros inconnus; elle est dans les ateliers et derrière les charrues. Parlons-lui en soignant notre parole, et, comme la plus lourde part de devoirs pèse sur elle, donnons les raisons capables de lui faire comprendre ces devoirs et de les lui faire aimer.

Je dirai seulement à ceux qui trouveraient extraordinaire cette relation entre l'enseignement supérieur et l'école primaire, entre la science et le patriotisme : Regardez l'Allemagne. J'ajouterai : Il ne se passe pas de session de baccalauréat où des examinateurs ne soient emportés par l'indignation, en constatant que des jeunes gens ne savent point l'histoire de nos défaites de 1870, ne connaissent pas le tracé de notre frontière de l'Est, ont oublié Metz, ou bien donnent Nancy à l'Allemagne. On se demande dans quel milieu ils ont vécu. Ce sont, dira-t-on, des exceptions monstrueuses : je le souhaite. Il faut travailler à les faire disparaître : sans doute, mais il faut peut-être aussi chercher dans un autre milieu.

V

Telles sont les idées générales que l'on trouvera répandues dans ce livre. Elles ne sont pas neuves, mais elles ont besoin d'être dites et redites. Si l'on me permet, en terminant cet avant-propos, de dire en quelles circonstances les diverses parties du livre ont été écrites, j'aurai l'occasion de payer ma dette de reconnaissance envers la Faculté des lettres de Paris. Voilà bientôt cinq ans qu'elle m'a fait l'honneur de m'appeler à elle. Si vivement que je sentisse cet honneur, je n'ai point passé sans quelque mélancolie les premiers mois d'enseignement : c'était le second semestre de l'année 1879-1880. Transporté tout à coup d'une conférence de l'École normale, où le maître vit dans l'intimité de ses élèves, je me trouvai dépaysé dans ces grands amphithéâtres, et bien que je n'eusse aucune répugnance pour la parole publique, et que je n'estimasse point à bas prix le plaisir d'être maître d'un auditoire, même anonyme, il me semblait qu'il

manquerait à ma vie un grand charme, si je n'avais autour de moi un cortège d'intelligences jeunes, et s'il me fallait renoncer à inspirer ce sentiment si délicat d'affectueux respect que chacun de nous a ressenti pour ses maîtres. Je terminai ma première leçon en adressant un pressant appel à ceux qui voudraient, dans cet auditoire, se déclarer mes élèves. Mon dernier mot, après que j'eus marqué la place de l'enseignement historique dans la vie nationale, fut : « Je vous en prie, Messieurs, travaillons ensemble! » Personne ne sortit de l'auditoire, ni ce jour-là ni les jours suivants, pour répondre à mon appel. Ce fut pour moi un véritable chagrin. La grande leçon me semblait encore supportable. Le public y est nombreux. On est soutenu par la présence d'un auditoire ; on peut laisser glisser le regard sur les choses qui vous y déplaisent, s'attacher aux figures intelligentes, ou bien à la rigueur parler pour soi-même et y trouver son plaisir. Mais la petite leçon, qu'il était d'usage de faire à une heure matinale et sur un sujet plus technique, attirait une dizaine de personnes, disséminées dans cette salle qui en pouvait contenir trois cents. Pour moi, je ne pus me résoudre à faire qu'une seule de ces petites leçons dans des conditions pareilles. J'allai demander à mes élèves de l'École normale de ne pas m'abandonner dans le désert; je leur proposai de continuer avec eux mon enseignement une heure par semaine. Je transportai la petite leçon au jeudi à cinq heures pour qu'ils pussent venir, et dans le petit amphithéâtre Gerson, pour que nous fussions à peu près chez nous. L'année se termina ainsi. A la rentrée suivante, des mesures prises par le ministère de l'instruction publique, avec l'approbation de la Faculté, commencèrent à produire leur effet. Ces mesures salutaires sont la réforme de l'examen de licence, qui a donné des étudiants tout jeunes aux professeurs d'histoire, et la création des bourses d'agrégation, qui leur a donné des élèves plus mûrs. Depuis, les élèves sont devenus de plus en plus nombreux. Tout un personnel intéressant par la diversité des provenances et des aptitudes s'est formé autour de nous.

Il a fallu le loger, lui donner les moyens de travail, organiser son éducation. La Faculté a fait tout cela, chacun s'y prêtant, sacrifiant ses habitudes et ne marchandant ni sa peine ni son temps, M. le doyen Himly s'enquérant et s'occupant de toutes choses, dirigeant avec prudence cette œuvre de transformation, et mon très cher et regretté ami, Albert Dumont, prêtant à cette bonne volonté le concours de la sienne, de son autorité, de son expérience, et, au milieu du redoutable travail que lui imposait

la direction de tout l'enseignement supérieur, s'intéressant pardessus tout aux progrès de la Faculté des lettres de Paris.

Toutes ces idées que je viens d'exprimer, Albert Dumont les avait. Il aimait la science pour elle-même, mais aussi pour les bienfaits dont la culture scientifique comble un pays. Il savait qu'il travaillait pour le bien public. Il voulait faire et faisait une œuvre nationale. Cet homme d'un esprit si fin et si cultivé, avait le patriotisme simple des braves gens, et c'est pourquoi, le jour de ses funérailles, lorsque j'ai vu, au sortir de l'église, le drapeau s'incliner devant son cercueil, j'ai pensé que cette récompense, la plus haute que puisse recevoir un citoyen, Albert Dumont la méritait.

Ernest LAVISSE.

Paris, 4 décembre 1884.

LES

ÉCOLES TECHNIQUES SUPÉRIEURES

D'ALLEMAGNE

L'ÉCOLE DE HANOVRE[1]

§ 1. — HISTORIQUE DES ÉCOLES TECHNIQUES SUPÉRIEURES D'ALLEMAGNE

On compte en Allemagne neuf Écoles polytechniques : à Berlin, Hanovre et Aix-la-Chapelle, pour le royaume de Prusse; à Brunswick, pour le duché de Brunswick; à Dresde, pour le royaume de Saxe; à Darmstadt, pour le grand-duché de Hesse; à Carlsruhe, pour le grand-duché de Bade; à Stuttgard, pour le royaume de Wurtemberg; enfin, à Munich, pour le royaume de Bavière.

Les origines de la plupart de ces écoles ont été des plus modestes. Lorsque, vers le milieu du XVIIIe siècle, le besoin se fit sentir d'un enseignement préparatoire aux professions techniques, on ne songea point dès l'abord à créer de toutes pièces un enseignement spécial, dans la pensée qu'il suffirait d'apporter quelques modifications à l'organisation des gymnases. Aux essais, aux tâtonnements du commencement succédèrent des entreprises mieux définies qui conduisirent peu à peu à la création des écoles réales et des réalgymnases qui fonctionnent aujourd'hui. Les premières traces en Allemagne d'un enseignement technique proprement dit n'apparaissent au XVIIIe siècle que dans les écoles pour le recrutement des officiers d'artillerie. En France, les premières écoles techniques furent créées indépendamment d'établissements militaires, tels que celui de La Fère où professait Belidor au commencement du XVIIIe siècle. Dans cet État constitué déjà depuis des siècles, devenu puissant et riche, le gouvernement avait eu à se préoccuper sérieusement, dès les premières années du siècle, de l'amélioration des voies de communication. Le besoin d'ingénieurs spécialement préparés à la construction

des routes et des ponts se fit, par suite, sentir de bonne heure et rendit nécessaire la création de l'École des ponts et chaussées, dont le premier directeur fut Perronet. Cette École et d'autres semblables qui furent créées successivement, comme l'École du génie militaire à Metz, l'École de constructions navales à Brest, l'École des mines à Paris, eurent, à partir de 1794, leur école préparatoire commune dans l'École centrale des travaux publics à Paris, laquelle, sous le nom qu'elle reçut bientôt après d'École polytechnique, acquit une réputation universelle.

En Autriche également, l'organisation d'un enseignement technique se produisit plus tôt que dans l'Allemagne encore divisée en une multitude de petits États. L'Institut polytechnique de Prague date de 1806; celui de Vienne, de 1815; tous deux se sont élevés, depuis, au rang d'Écoles techniques supérieures (*technischen Hochschulen*).

En Allemagne, l'École fondée à Berlin, en 1820, sous le nom de « technische Schule » est la première en date. A l'origine, son organisation était extrêmement simple; l'enseignement y était réparti en deux années; et l'on n'exigeait des élèves de 15 à 16 ans qui se présentaient pour y être admis qu'une préparation très sommaire. Moins humbles, mais encore très modestes furent les commencements des Écoles qui se fondèrent successivement à Carlsruhe (1825), Munich (1827), Dresde (1828), Stuttgard (1829), Hanovre (1831), et à Darmstadt (1836), sous la dénomination de « polytechnische Schule », ou de « Hœhere Gewerbschule » (école supérieure professionnelle).

Pour être admis à l'École supérieure professionnelle de Hanovre, ouverte le 2 mai 1831, il fallait être âgé d'au moins 15 ans, et faire preuve d'une instruction un peu supérieure à celle qui peut être acquise dans une bonne école primaire. Le personnel se composait d'un directeur et de dix professeurs chargés d'enseigner le dessin, les mathématiques et les sciences naturelles, ainsi que l'architecture, la mécanique et la technologie. L'École était organisée, dans ses parties essentielles, sur le plan de l'Institut polytechnique de Vienne, auquel elle avait aussi emprunté son premier directeur, Karmasch.

L'enseignement, si modeste que fût son objet qui était de préparer aux arts mécaniques et à la chimie industrielle, prit dès l'origine un certain caractère académique, en ce sens qu'au lieu d'être donné dans des classes d'après des programmes strictement déterminés, il fut réparti en un certain nombre de branches laissées aux choix des étudiants qui se composaient à eux-mêmes

un programme approprié à la force et au but spécial de chacun.

Par là, les études furent rendues accessibles à des jeunes gens très diversement préparés ou qui se destinaient à des carrières bien différentes, et, grâce à l'élasticité du plan d'études, de nouvelles branches purent être introduites en tout temps sans apporter aucun trouble et sans soulever aucune difficulté. Malgré cela, l'École de Hanovre ne se développa que lentement, et d'autres Écoles semblables d'Allemagne, celle de Carlsruhe en particulier, prirent d'abord sur elle une avance qu'elle a regagné depuis de la manière la plus brillante. L'ancienne « Hœhere Gewerbschule » reçut successivement les dénominations de « polytechnische Schule », en 1847, et de « technische Hochschule », en 1881.

§ 2. — DIVISION DES ÉTUDES DANS LES ÉCOLES TECHNIQUES SUPÉRIEURES

D'après les différentes professions auxquelles elles préparent, les écoles techniques supérieures comprennent autant de « divisions » qui correspondent aux diverses Facultés d'une Université. Dans toutes les écoles techniques supérieures d'Allemagne, les divisions sont au nombre de cinq, à savoir :

1. Architecture.
2. Génie civil (*Bau-Ingenieurwesen*). Font partie de cette division, les élèves ingénieurs des chemins de fer et des ponts et chaussées.
3. Machines.
4. Chimie technique.
5. Sciences mathématiques, physiques et naturelles.

En outre de ces cinq divisions communes à toutes les écoles, il y en a dans quelques-unes une sixième consacrée à un enseignement spécial qui varie suivant les localités. Ainsi, Aix-la-Chapelle a une division spéciale pour les ingénieurs des mines et la métallurgie ; Dresde, pour les candidats au professorat ; Munich, pour l'économie politique ; Carlsruhe, pour l'administration des forêts ; Brunswick, pour la pharmacie. En général, il existe en Allemagne, pour les mines, l'économie politique et les forêts, des Académies ou Écoles supérieures spéciales, absolument distinctes des Écoles polytechniques ; et ce sont le plus souvent les Universités qui préparent au professorat et à la pharmacie.

Du reste, lorsque les circonstances l'exigent, il est toujours possible d'introduire pour un enseignement quelconque une sub-

division dans ce cadre général. C'est ainsi que, dans plusieurs Écoles supérieures, on a créé une « section » pour les électriciens, tandis qu'à Berlin une section pour les constructions navales a été introduite dans la division des machines.

Les professeurs et *Docenten,* au moment de leur installation, sont répartis suivant les branches qu'ils enseignent dans l'une de ces cinq divisions et les étudiants ont à déclarer, en entrant à l'École, dans laquelle de ces divisions ils ont l'intention de s'inscrire. Tous les professeurs et *Docenten* d'une même division forment un collège distinct sous la direction d'un président élu pour un an et confirmé par le ministre.

Les principales fonctions qui incombent au collège de division sont celles d'un comité de perfectionnement : c'est à lui qu'il appartient de proposer de nouvelles créations devenues nécessaires; de répartir entre les différentes branches d'enseignement les crédits annuels affectés à l'entretien et au développement des collections (modèles, appareils, instruments, planches graphiques, etc.); enfin, il veille au maintien de la discipline parmi les élèves de la division.

En dehors de ces cas, l'existence de différentes divisions se fait à peine sentir et ne compromet en rien l'unité d'organisation des écoles techniques supérieures.

§ 3. — LE CORPS ENSEIGNANT ET L'ADMINISTRATION

L'organisation de l'École technique supérieure est réglée par des statuts approuvés par le roi. Les Écoles supérieures relèvent directement du ministère de l'instruction publique, où parvient et d'où émane tout ce qui concerne leur administration.

L'enseignement est donné par des professeurs et des *Docenten.*

Les professeurs réguliers sont nommés par le roi; les *Docenten,* dont quelques-uns prennent aussi le titre de professeurs, sont à la nomination du ministre. Sont encore adjoints pour répondre à tous les besoins de l'enseignement, en particulier dans les laboratoires, et pour les exercices d'esquisse et de construction, des chefs de travaux (*Assistenten*). En outre des professeurs et des *Docenten,* des *privat-docenten* sont autorisés à faire des leçons et à diriger des exercices. Ils sont habilités à ces fonctions par le collège de la division dont relève leur enseignement.

A Hanovre, le corps enseignant se compose actuellement comme suit :

DIVISIONS.	PROFESSEURS	DOCENTEN.	PRIVAT-DOCENTEN.	CHEFS de TRAVAUX.	TOTAL.
I. Architecture.	5	7	3	2	17
II. Génie civil...	5	2	1	4	12
III. Machines....	4	2	2	3	11
IV. Chimie.......	4	1	1	4	10
V. Sciences mathématiques, physiques et naturelles.	5	3	2	1	11
TOTAL...	23	15	9	14	61

Dans toute l'Allemagne, le personnel enseignant des neuf écoles techniques supérieures comprend environ 250 professeurs, plus 350 *Docenten, privat-docenten* et chefs de travaux, soit un total de 600 personnes.

Les professeurs de sciences mathématiques, physiques et naturelles, débutent la plupart du temps dans l'enseignement comme *privat-docenten* près une Université ou une École technique supérieure. Au contraire, les professeurs des divisions d'architecture, du génie civil et des machines sont choisis, règle générale, parmi les hommes qui se sont déjà fait un nom dans la pratique de leur profession.

Tout postulant aux fonctions de *privat-docenten* près une école technique supérieure doit être pourvu du certificat de maturité d'un gymnase, réalgymnase, ou école réale supérieure, et d'une pièce attestant qu'il a, pendant trois ans au moins étudié dans une Université la branche spéciale qu'il se propose d'enseigner. Il doit avoir subi soit le premier examen d'État, soit l'examen de diplôme, dans une école technique supérieure, ou bien avoir obtenu le grade de docteur dans une Université allemande. Enfin une troisième condition exigée est qu'il ait fait, après l'achèvement de ses études, au moins trois années de stage dans l'exercice de sa spécialité et présenté un travail sur chacune des branches de sa partie. Dans la division d'architecture, la thèse peut être remplacée par un ou plusieurs plans, et cette condition même n'est pas exigée lorsqu'il est notoire que le candidat a dirigé en personne l'exécution de travaux et constructions d'une certaine importance.

Pour les chaires de professeurs et de docenten, la nomination est faite par le ministre sur une liste de trois candidats présentée par le collège compétent, et lorsqu'il s'agit d'une chaire de professeur régulier la nomination est soumise à la signature du roi.

La direction et l'administration générale de l'école appartiennent au recteur et au sénat. Le sénat se compose du recteur, président de droit, des présidents des cinq divisions, et de trois membres élus pour un an par l'ensemble des divisions. Le sénat se réunit régulièrement deux fois par mois sur la convocation du recteur, et plus souvent aussi, s'il y a lieu. La rédaction du tableau des cours, des programmes, la fixation de l'ensemble du plan d'études d'après les propositions des collèges de divisions, la répartition des auditoires et salles de dessin entre les différentes branches d'enseignement, les rapports au ministre à l'effet, par exemple, d'obtenir de nouveaux crédits pour faire face aux dépenses qu'entraîne un accroissement soit du personnel, soit du matériel, telles sont les principales fonctions du sénat. C'est par son intermédiaire également et sous son approbation que sont transmis au ministre les rapports des différents collèges relatifs à l'organisation de l'enseignement, l'adjonction d'une nouvelle chaire, etc. Le sénat remplit aussi le rôle de conseil supérieur de discipline et peut prononcer l'exclusion d'un étudiant.

Le recteur est le représentant du sénat et de l'école au dehors; la correspondance, la signature, la haute surveillance générale sont les principales charges qui lui incombent. Représentant de l'autorité supérieure et des intérêts de l'école vis-à-vis du sénat, il doit opposer son *veto* à toutes les décisions par lesquelles ce corps sortirait de ces attributions et pressentir le ministre sur leur exécution. Le recteur est nommé par le ministre pour trois ans; il entre en fonctions le 1er juillet; l'assemblée plénière des collèges a le droit de présenter trois de ses membres au choix du ministre.

Il faut remarquer que le système de direction que nous venons de décrire, et qui est en vigueur à Hanovre, n'est point commun à toutes les écoles techniques supérieures d'Allemagne. Ainsi il n'y a qu'en Prusse que le « directeur » est appelé « recteur » ; à Dresde, le directeur est nommé à vie par le roi; à Munich, pour trois ans, sans immixtion aucune du corps enseignant. Partout ailleurs, la nomination du recteur ou directeur a lieu sur la présentation du corps enseignant, pour trois ans à Hanovre, Aix-la-Chapelle et Brunswick; pour un an à Berlin, Darmstadt, Carlsruhe et Stuttgard.

§ 4. — DE L'ENSEIGNEMENT

Dans la plupart des écoles techniques supérieures l'année scolaire est divisée en deux semestres; il n'y a que pour les parties les plus importantes des diverses branches que l'enseignement suit un cours continu d'un bout de l'année à l'autre. A Hanovre, l'année scolaire commence avec le mois d'octobre et se termine à la fin de juillet; elle est interrompue à Noël et à Pâques par quatorze jours de vacances. Les dates d'ouverture et de fin d'année sont strictement observées, de sorte que, déduction faite des congés de Noël et de Pâques, ainsi que des deux mois de vacances pendant l'été, et du temps assigné aux examens et à l'inscription des étudiants, il reste 36 semaines complètes, dont 22 ou 25 (suivant l'époque des fêtes de Pâques) dans le semestre d'hiver et 11 ou 14 dans le semestre d'été. L'inégalité variable des semestres n'offre aucun inconvénient bien sensible, vu que, comme il a été dit, l'enseignement des parties les plus importantes s'étend sans discontinuer sur toute l'année.

L'enseignement est réparti en un certain nombre de branches qui forment chacune un tout parfaitement indépendant. A chacune d'elles il est réservé par semaine un nombre d'heures de cours déterminé, qui varie de 2 à 6, en raison de l'étendue et de l'importance des matières et, en outre, suivant le besoin, des heures d'exercices pratiques consacrées soit aux esquisses et constructions d'architecture et de machines, soit aux manipulations du laboratoire, soit enfin à des travaux de mathématiques. Les cours ne commencent qu'au quart et durent 45 minutes. Ce « quart d'heure académique », comme on appelle ce temps de repos entre deux cours, permet aux étudiants de passer d'une salle dans l'autre. Il est d'usage presque général que le professeur enseigne librement, sans le secours d'aucun livre ni manuscrit. Tantôt les élèves prennent la leçon aussi complètement que possible, tantôt ils se bornent à quelques notes qu'ils complètent ensuite de mémoire. Conformément à l'usage académique, le professeur ne pose aucune question aux élèves durant le cours; au contraire, pendant les heures d'exercices pratiques, le professeur va de rang en rang auprès de chaque élève assis à la table de travail et lui donne les indications nécessaires pour résoudre les questions posées ou pour exécuter une esquisse. Un tableau des cours, rédigé quelques mois avant l'ouverture et publié avec le programme, réunit l'ensemble des matières qui seront professées pendant l'année.

Durant l'année scolaire 1883-1884, 118 branches d'enseignement ont été professées à l'École de Hanovre, et chaque semaine a été remplie en moyenne par 270 cours et 200 heures d'exercices.

Chaque étudiant suit, dans la mesure de ses forces, un certain nombre de leçons qu'il choisit d'après le but spécial de ses études. D'ailleurs, chaque division a ses plans d'études qui sont recommandés, comme modèles, aux étudiants, et dans la rédaction desquels on s'est préoccupé à la fois d'une coordination convenable des matières et d'un juste emploi du temps.

Voici, à titre de spécimen, le plan d'études recommandé pour la deuxième année des ingénieurs mécaniciens (semestre d'hiver) :

1. *Mécanique générale :* 5 cours, les cinq premiers jours de la semaine, de 8 à 9 heures du matin.

2. *Éléments organiques des machines :* 5 cours, les cinq premiers jours de la semaine, de 9 à 10 heures du matin, — et 7 heures d'exercices pratiques, entre 10 heures et midi.

3. *Procédés généraux de construction :* 3 cours, le lundi de 10 à 11 heures, et le samedi de 8 à 10 heures; 2 heures d'exercices pratiques de 10 heures à midi.

4. *Technologie générale :* 3 cours, les lundi, mercredi et jeudi de 3 à 4 heures.

5. *Calcul intégral* (2e partie) : 5 cours, les cinq premiers jours de la semaine, de 4 à 5 heures.

6. *Résistance des matériaux* (Elasticitætslehre) : 5 cours, les cinq premiers jours de la semaine, de 5 à 6 heures.

Total, par semaine : 26 cours et 9 heures d'exercices pratiques, dont la distribution n'occasionne aucune perte de temps, de 8 heures à midi et de 3 à 6 heures.

En moyenne, les plans recommandés comprennent 24 cours et 16 heures de dessin par semaine. Les cours ont généralement lieu le matin de 8 à 10 et l'après-midi de 3 à 6; les exercices pratiques, de 10 heures à 1 heure. Les autres heures, de 2 à 3 et de 6 à 8 du soir, sont rarement utilisées; il ne se donne aucun cours le samedi après midi.

Pour ce qui concerne la durée des études, quatre années sont recommandées aux ingénieurs civils (ponts et chaussées, chemins de fer, eaux) et aux ingénieurs mécaniciens, et trois années seulement aux chimistes.

Un grand nombre d'étudiants suivent exactement les plans d'études recommandés; il est rare qu'on s'en écarte d'une manière sensible, ce qui s'explique du reste par l'étroite connexion des différentes parties entre elles, qui rend la possession

de toutes nécessaire à l'intelligence de chacune. Les écarts qui se produisent proviennent, règle générale, de ce que l'étudiant abandonne telle ou telle branche, ou bien s'est adonné à telle autre, ou bien enfin de ce qu'il éprouve le besoin de revoir à nouveau ce qu'il ne s'est pas suffisamment assimilé une première fois.

Les plans d'études des écoles techniques supérieures d'Allemagne ne sont pas uniformes; mais les divergences ne sont point telles qu'elles puissent créer de grosses difficultés à l'élève qui passe d'une école à l'autre au milieu du cours d'études. Règle générale cependant, les élèves achèvent leurs études à l'école où ils les ont commencées; et le nombre des mutations s'élève à peine à un dixième du nombre total des étudiants.

Dans toutes les écoles techniques, la première année est exclusivement ou presque exclusivement consacrée à l'étude des mathématiques et des sciences naturelles, ainsi qu'à l'acquisition d'une certaine habileté de main au dessin. A Hanovre et dans quelques autres écoles, on donne aussi, dès la première année, quelques éléments de l'enseignement technique spécial. Dans la seconde année, on continue et on achève à peu près les mathématiques et la mécanique; concurremment, presque la moitié du temps est consacrée à l'enseignement technique, lequel, en troisième et en quatrième année, domine presque exclusivement.

§ 5. — CONDITIONS D'ADMISSION — DISCIPLINE — MŒURS SCOLAIRES

On distingue les auditeurs d'une école technique supérieure en *Studirenden et Hospitanten.*

Pour être inscrit comme étudiant, un Allemand doit présenter le certificat de maturité d'un gymnase, réalgymnase, ou d'une école réale supérieure (1). Des étrangers peuvent également être admis, lorsque le recteur, d'accord avec le président de division, estime que, sous le rapport de l'âge et du degré d'instruction, ils remplissent les conditions voulues.

Les personnes qui n'ont pas les titres voulus pour être inscrites au nombre des étudiants, ou qui ne se proposent de suivre que certains cours ou exercices pratiques, peuvent être admises comme *Hospitanten* (auditeurs libres), dans la limite où

(1) On sait que ces trois catégories d'établissements secondaires ont un cours d'études de 9 ans. Les langues mortes sont exclues de l'école réale supérieure et remplacées par deux langues vivantes seulement, le français et l'anglais. Le réalgymnase enseigne en outre le latin; enfin le gymnase conserve les deux langues classiques.

leur présence ne compromet pas les intérêts de l'enseignement.

Les étudiants proprement dits reçoivent à leur entrée à l'école une carte d'admission (*Matrikel*) valable pour quatre ans et plus, s'il y a lieu; les *Hospitanten* ne sont admis que pour un an, mais l'autorisation est toujours renouvelable. Les étudiants seuls ont le droit de se présenter aux examens pour l'obtention du diplôme; les auditeurs libres reçoivent simplement une attestation qu'ils ont suivi des cours.

Dès les premiers jours de l'année scolaire ou du semestre, étudiants et *Hospitanten* sont tenus de se présenter chez les professeurs pour les cours desquels ils se sont inscrits, et de le faire constater sur un registre; quelques jours avant la fin de l'année, ils doivent prendre congé de la même façon. C'est d'après l'attestation que les visites de présentation et de congé ont été régulièrement faites que le certificat de fréquentation des cours est délivré. Or, comme cette fréquentation n'est soumise à aucun contrôle, le certificat, on le comprend, n'a, de fait, qu'une très faible valeur.

Le soin de la discipline à l'égard des étudiants et *Hospitanten* appartient aux présidents des divisions; ils ont le droit de réprimande pour les infractions légères au règlement. L'autorité disciplinaire pour l'ensemble des étudiants est représentée par le sénat; il prononce sur les cas qui entraînent la censure publique en présence du sénat assemblé, la menace d'exclusion, ou l'exclusion effective. Les prescriptions du règlement ont pour objet principal le maintien de l'ordre à l'intérieur de l'établissement, et n'atteignent l'étudiant au dehors de l'école que lorsqu'il s'est rendu coupable d'un acte contraire à l'honneur et aux bonnes mœurs.

Malgré la liberté, aussi illimitée qu'à l'Université, dont jouissent les étudiants de l'École, la plupart s'adonnent à leurs études avec un zèle très louable et un très vif intérêt. Sans doute, cette liberté a pour quelques-uns des inconvénients; mais les esprits légers ou paresseux, pour lesquels de libres études n'offrent aucun attrait, alors même que pendant le cours de leurs études ils seraient soumis à une stricte discipline, n'en seraient pas moins négligents plus tard dans l'accomplissement de leurs devoirs professionnels.

Un trait caractéristique de la vie d'étudiant est l'existence de nombreuses corporations et sociétés. Les corporations, dont les membres portent la casquette et le cordon multicolore, ont l'organisation séculaire des corporations des Universités allemandes. Cette institution exerce une heureuse influence par l'esprit chevaleresque, les habitudes de savoir-vivre et de courtoisie,

le vif sentiment de l'honneur qu'elle développe. Trop souvent malheureusement, elle favorise aussi la manie du duel et porte un sérieux préjudice aux études. Il y a d'autres sociétés d'étudiants qui ne sont pas soumises à un formalisme aussi rigoureux ; elles ont pour objet principal d'entretenir des relations amicales entre leurs membres qui se réunissent soit pour se divertir en commun, soit pour se livrer à l'étude du chant. Un grand nombre d'étudiants, les « sauvages » comme on les appelle, se tiennent à l'écart de ces corporations ou sociétés, lesquelles, du reste, ne rencontrent aucun empêchement dans les règlements académiques.

§ 6. — EXAMENS

A la fin de l'année scolaire, des examens ont lieu pour chacune des branches d'enseignement. Ils sont facultatifs, excepté pour les boursiers et les élèves dispensés des frais d'études. L'examen subi avec succès donne droit à un certificat de fin d'année. Ce genre d'épreuve n'est en usage que dans un petit nombre d'écoles techniques supérieures ; à Hanovre, il n'y a guère qu'un quart des étudiants qui y prenne part. A la même époque ont aussi lieu les examens pour l'obtention du diplôme de fin d'études, attestant que les élèves auxquels il est décerné ont suivi à l'École un cours complet d'études comme architectes, ingénieurs, mécaniciens ou chimistes. Le nombre de ceux qui se présentent à ces épreuves est minime, en dehors des étrangers, le diplôme ne conférant encore aucun droit pour l'admission dans les services de l'État. Les jeunes gens allemands préfèrent se présenter, après l'achèvement de leurs études, à l'examen technique d'État pour l'admission aux fonctions publiques, qui ne se passe pas à l'École, mais devant une commission spéciale composée en partie d'ingénieurs de l'État et de professeurs de l'École technique supérieure.

Le grade de docteur n'est conféré par aucune école technique. Les étudiants qui ont intérêt à prendre ce titre, les chimistes en particulier, vont le demander à une Université, après avoir terminé leurs études.

§ 7. — STATISTIQUE DES ÉCOLES TECHNIQUES SUPÉRIEURES NATIONALITÉ ET AGE DES ÉTUDIANTS

Le nombre des élèves dans les écoles techniques supérieures qui s'était extraordinairement accru pendant une période de grande activité industrielle, s'est de nouveau sensiblement abaissé dans le cours des six dernières années, par suite de l'encombre-

ment de toutes les carrières de cet ordre et de la crise économique de 1873.

Tandis que, pendant l'année scolaire 1880-1881, le chiffre des auditeurs des neuf Écoles techniques supérieures s'élevait à 4,372, dont 3,226 étudiants et 1,146 *Hospitanten*, on ne compta plus en 1883-1884 que 3,655 auditeurs, dont 2,315 étudiants et 1,340 *Hospitanten;* de sorte que, en trois ans, le nombre des étudiants a diminué de 911, c'est-à-dire de 28 pour 100, pendant que celui des auditeurs libres s'augmentait de 194.

Voici comment ces chiffres se répartissent entre les différentes Écoles.

STATISTIQUE DES ÉCOLES TECHNIQUES SUPÉRIEURES

PENDANT L'ANNÉE SCOLAIRE 1883-1884.

ÉCOLES.	ÉTUDIANTS.	HOSPITANTEN.	TOTAL.
Berlin	596	307	903
Hanovre	218	147	365
Aix-la-Chapelle	100	68	168
Brunswick	106	73	179
Dresde	289	89	378
Darmstadt	94	58	152
Carlsruhe	246	53	299
Stuttgart	226	283	509
Munich	440	262	702
TOTAL	2,315	1,340	3,655

Ce mouvement rétrograde dans la fréquentation des Écoles techniques supérieures semble devoir s'arrêter avec l'année 1883-1884, car le nombre des élèves tend déjà ici et là à se relever par rapport à celui des années précédentes.

A Hanovre, le contingent scolaire, après avoir oscillé, de 1850 à 1870, entre 300 et 500 auditeurs, arrivait en 1875-1876 au chiffre, qui n'a pas été dépassé, de 868 auditeurs, dont 767 étudiants et 101 *Hospitanten*. A partir de ce moment, il a diminué rapidement et en 1882-1883 il tombait au chiffre extrême de 341 auditeurs, parmi lesquels 203 étudiants et 183 *Hospitanten*, pour se relever de nouveau, pendant le semestre d'été, au chiffre de 365 auditeurs comprenant 218 étudiants et 147 *Hospitanten*.

Ces auditeurs se répartissent par divisions et par années scolaires de la manière suivante :

DIVISIONS.	ANNÉES SCOLAIRES 1re	2e	3e	4e	5e et suiv.	TOTAL.
I. ÉTUDIANTS						
Architecture.	5	7	7	6	5	30
Ingénieurs civils.	13	14	9	18	6	62
Ingénieurs mécaniciens. . . .	37	15	22	9	8	91
Chimistes.	14	11	3	»	»	28
Division générale des sciences.	4	1	»	»	»	5
TOTAL.	75	48	41	33	19	216
II. HOSPITANTEN						
Architecture.	27	5	4	6	»	42
Ingénieurs civils.	3	1	1	1	»	6
Ingénieurs mécaniciens. . . .	18	4	5	5	»	32
Chimistes.	22	6	1	»	»	29
Division générale des sciences.	32	8	»	»	»	40
TOTAL.	102	24	11	12	»	149
ÉTUDIANTS ET HOSPITANTEN ENSEMBLE						
Architecture	32	12	11	12	5	72
Ingénieurs civils.	18	15	10	19	6	68
Ingénieurs mécaniciens	55	19	27	14	8	123
Chimistes.	36	17	4	»	»	57
Division générale des sciences.	36	9	»	»	»	45
TOTAL GÉNÉRAL. . .	177	72	52	45	19	365

Parmi ces élèves, 226 (soit environ 62 p. 100) sont originaires de Prusse, 55 (environ 15 p. 100), des autres États de l'empire d'Allemagne, et 84 (environ 23 p. 100) sont étrangers. Ces derniers se répartissent ainsi d'après leur pays d'origine :

Danemark.	5
Norvège.	16
Russie	10
Angleterre.	9
Hollande	5
France.	3
Espagne	2
Suisse.	1

Autriche-Hongrie	4
Grèce	3
États-Unis	5
Mexique	5
Colombie	1
Brésil	9
République Argentine	1
Uruguay	1
Birmanie anglaise	1
Java	1
Afrique australe	2

De toutes les Écoles techniques supérieures, l'École de Hanovre est celle qui compte le plus grand nombre d'auditeurs étrangers. Le nombre de ceux-ci dans les neuf Écoles d'Allemagne est actuellement de 400 environ.

La moyenne d'âge dans nos écoles dépasse sensiblement celle des Universités. Au 1er mars 1883, c'est-à-dire vers le milieu de l'année scolaire, elle était, pour les étudiants, de 22 ans 333 jours, et pour les *Hospitanten*, de 24 ans 359 jours ; soit, pour tous les auditeurs, une moyenne générale de 23 ans 274 jours.

On comptait :

12 auditeurs âgés de 17 à 18 ans
63 — — 18 — 20 —
184 — — 20 — 24 —
74 — — 24 — 30 —
27 auditeurs âgés de plus de 30 ans.

L'âge auquel les étudiants quittent l'École est en moyenne de 25 ans et demi environ. Ces chiffres ne surprendront personne, si l'on réfléchit qu'avant d'entrer à l'École la plupart des étudiants ont dû faire leur volontariat d'un an, et que beaucoup, les ingénieurs-mécaniciens en particulier, ayant passé à Pâques leur examen de maturité au gymnase, ne peuvent entreprendre leurs études qu'en automne et emploient cet intervalle de temps à l'apprentissage de la pratique.

§ 8. — LES BATIMENTS ET LE MATÉRIEL D'ENSEIGNEMENT

Les bâtiments de l'École technique supérieure de Hanovre, primitivement destinés à la résidence de l'ancien roi de Hanovre, après être restés inachevés pendant plusieurs années, ont été appropriés, au moyen de travaux considérables, à leur nouvelle destination, et en 1879 l'École en prenait possession. L'édifice, qui s'élève au milieu d'un splendide parc, n'est éloigné que de 1,800 mètres du centre de la ville, distance peu considérable dans

une ville de 150,000 habitants. Son architecture extérieure est une imitation libre du style roman. Le pavillon central et toute la façade principale sont richement construits en pierre de taille; les ailes latérales sont en briques jaunes avec encadrement de pierres de taille. L'ensemble des bâtiments forme un rectangle de 151 mètres de façade, 70 mètres de profondeur, avec 5 cours intérieures. Les deux principaux étages du pavillon central mesurent en hauteur, de plancher à plancher, $6^m,43$ et $6^m,72$; les étages des ailes latérales n'ont que $4^m,83$ et $4^m,67$ de haut. La superficie totale du bâtiment, non compris les caves et les combles, mais en tenant compte de l'épaisseur des murs, est de 9,550 mètres carrés au rez-de-chaussée, de 8,510 au premier étage, de 7,120 au deuxième, et de 3,360 au troisième, soit en tout 28,540 mètres de superficie. Déduction faite d'une surface de 2,340 mètres carrés, affectée au logement des employés, et de l'espace occupé par les cages d'escaliers, les corridors, les vestibules, les calorifères et les murs intérieurs, il reste environ 14,000 mètres carrés de disponibles pour les besoins de l'enseignement.

L'établissement possède 15 auditoires d'une superficie totale de 1,865 mètres carrés, contenant 1,611 places, soit en moyenne pour chacune un espace de $1^{m2},16$, alors que chaque auditeur occupe un espace de $0^m,60$ en largeur et $0^m,85$ en longueur (c'est-à-dire dans la direction du rayon visuel). Les 16 salles de dessin, dont 14 sont exposées au Nord, représentent une surface totale de 2,830 mètres carrés, comprenant 876 places, ce qui donne pour chacune une surface moyenne de $3^{m2},2$. Les salles de travail du laboratoire de chimie, dont la superficie totale est de 262 mètres carrés, sont disposées de manière à recevoir 55 élèves, soit pour chacun un espace de 4^{m2}, 80. La bibliothèque et les collections de modèles, appareils, etc., occupent un espace de 2,968 mètres carrés. Chaque professeur dispose d'un cabinet de travail particulier. La buvette, d'une grandeur de 148 mètres carrés, est ouverte de 9 heures à midi et de 3 à 6 heures; on y tient à la disposition des professeurs et des élèves, entre les heures de cours, de la viande froide, du bouillon, du café, du thé et de la bière. L'espace restant est occupé par l'*Aula* ou salle des Actes, les bureaux, les salles de lecture, ateliers, laboratoires de physique, minéralogie, électricité, technologie, les emplacements affectés aux travaux de recherches, machines à vapeur, moteurs à gaz, ventilateurs, etc., etc.

Tout l'établissement est chauffé et ventilé au moyen d'un appareil central. Une machine d'une force de 30 chevaux-vapeur

actionne deux ventilateurs qui aspirent l'air frais et le refoulent dans un tuyau aménagé sous le plancher du rez-de-chaussée. De là l'air frais passe dans les chambres de chauffe disposées chacune pour un espace déterminé, et après s'y être réchauffé s'élève dans des tubes qui débouchent dans les différentes salles. Des tuyaux d'aération emmènent de nouveau l'air dans les combles. L'air est chauffé dans les chambres de chauffe au moyen de serpentins en fer à travers lesquels circule la vapeur fournie par quatre grandes chaudières. Le système de ventilation que nous venons de décrire ne dessert que les auditoires, les salles de dessin, de lecture et les cabinets de travail des professeurs; quant aux corridors et aux salles de collections, le chauffage se fait directement par les serpentins, sans aucune ventilation.

L'éclairage est fourni par 2,060 becs de gaz; les salles de dessin servant surtout de jour, quelques-unes seulement sont pourvues d'un système d'éclairage complet. — Une horloge électrique donne l'heure dans tout l'établissement.

Les premières dépenses se sont élevées à 6 ou 7 millions de marks.

L'enseignement dispose de précieuses ressources dans une riche bibliothèque et dans les vastes collections de modèles, instruments, cartes murales, etc., etc., pour lesquelles il a été dépensé jusqu'ici environ 850,000 marks.

Les bâtiments des Écoles techniques supérieures récemment élevées à Berlin et à Munich dépassent encore en superficie celle de Hanovre; à Dresde, Aix-la-Chapelle et Brunswick, de splendides et vastes édifices ont également été construits à l'usage de l'enseignement technique, dans le cours des dernières années. Les bâtiments des neuf Écoles techniques supérieures d'Allemagne représentent une dépense totale d'environ 40 millions de marks.

§ 9. — BUDGET DE L'ÉCOLE

Un crédit de 280,000 marks (en chiffres ronds), dont 30,000 environ couverts par les contributions scolaires, a été alloué, en 1884-1885, à l'École de Hanovre. L'étudiant paye des honoraires pour chacune des branches auxquelles il s'inscrit, dans la proportion de 5 marks par an pour un cours par semaine et de 3 marks par an pour une heure d'exercices pratiques par semaine. Comme les étudiants suivent en moyenne 24 cours et 16 exercices pratiques par semaine, la contribution scolaire pour chacun d'eux s'élève par an à 168 marks environ. Le sénat est autorisé à faire remise

du montant des honoraires aux étudiants de mérite sans fortune, dans la proportion de 7 pour 100 du nombre total des étudiants. Les contributions scolaires tombent dans la caisse de l'État; il n'y a qu'à Munich et à Dresde que les professeurs en touchent une partie à titre de « tantième ».

Un professeur de l'École de Hanovre émarge au budget pour une somme de 5,660 marks en moyenne; le minimum est de 5,460, le maximum de 9,900 marks. En réalité la moyenne des traitements est supérieure au chiffre officiel, le ministre disposant de fonds spéciaux qui lui permettent d'allouer des suppléments soit pour attirer un nouveau professeur à l'École, soit pour l'y retenir.

La comptabilité et la gestion de la caisse sont confiées à un agent comptable qui remplit en même temps les fonctions de secrétaire du recteur; un bibliothécaire et un secrétaire administrent la bibliothèque. Le personnel de l'établissement se compose d'un chef de service, d'un appariteur, de deux portiers, de trois garçons de salles, de quatre préposés aux collections, de trois garçons de laboratoires. Sont en outre régulièrement employés, un veilleur de nuit et, pour le service du chauffage et de la ventilation, un maître chauffeur, deux chauffeurs et un surveillant pour la ventilation; enfin, onze femmes de peine pour le nettoyage.

La bibliothèque dispose d'une somme annuelle de 9,000 marks; 20,000 marks sont employés à l'accroissement des collections, et aux dépenses des laboratoires et des ateliers.

L'entretien des 9 Écoles techniques supérieures d'Allemagne, sans compter les intérêts du capital immobilisé, entraîne une dépense annuelle de 2 millions et demi de marks, sur laquelle somme il n'y a guère plus d'un demi-million d'assuré par le taux élevé des honoraires. En rapprochant les 2 millions qui restent du chiffre des étudiants, omission faite des *Hospitanten,* on trouve que chaque étudiant coûte 870 marks, et l'on arriverait à un chiffre double si l'on faisait entrer en ligne de compte les intérêts du capital immobilisé.

Sous le rapport de leur situation géographique, les Écoles techniques supérieures ne sont pas très heureusement distribuées; deux ou trois d'entre elles sont peut-être appelées à disparaître un jour; une nouvelle est en tout cas à créer dans le nord-est de l'Allemagne.

Dr LAUNHARDT,

Conseiller intime,
Recteur de l'École technique supérieure
de Hanovre.

L'UNIVERSITÉ LIBRE DE BRUXELLES

La *Notice historique* que M. Vanderkindere (1) vient de publier, à l'occasion du cinquantième anniversaire de l'Université de Bruxelles (2), renferme de curieux détails sur cet établissement scientifique dont l'histoire et le caractère sont peu connus à l'étranger.

Fondée par de simples particuliers dans des circonstances assez défavorables, avec un maigre budget, sous l'empire d'une législation qui lui refusait la personnification civile, en butte à l'hostilité du clergé et d'un parti politique puissant, l'Université libre de Bruxelles a surmonté tous les obstacles, réalisé d'immenses progrès, et elle se trouve maintenant dans la situation la plus florissante.

Le livre de M. Vanderkindere présente un intérêt, si j'ose dire, dramatique. On assiste aux humbles commencements de l'institution, à ses premiers pas dans une voie difficile et semée de périls, à ses défaillances passagères. On la voit grandir grâce au talent et au dévouement de quelques hommes d'élite qui font de véritables miracles : c'est l'âge héroïque de l'Université. Enfin, celle-ci conquiert définitivement une place respectée; son existence est assurée; le nombre de ses élèves va croissant; elle complète ses laboratoires, ses collections; elle organise des instituts nouveaux. C'est dans cette période d'épanouissement qu'elle atteint sa cinquantième année.

Nous donnerons un aperçu de l'ouvrage de M. Vanderkindere, en nous servant autant que possible des termes mêmes de l'auteur.

Après 1815, la politique éclairée du roi Guillaume I[er] avait doté la Belgique de trois Universités, celles de Gand, de Liège et de Louvain. La révolution de 1830 fut malheureusement accompagnée d'une vive réaction contre l'enseignement officiel. Les Uni-

(1) *L'Université de Bruxelles* (1834-1884). *Notice historique faite à la demande du Conseil d'administration,* par L. VANDERKINDERE, professeur à la Faculté de philosophie et lettres. Bruxelles, Weissenbruch, 1884. Un volume gr. in-8 de 216-CLXXII pages.

(2) Cf. *Revue internationale de l'Enseignement,* n° du 15 décembre 1884, pp. 573-575.

versités de l'État furent mutilées, décapitées; l'instruction supérieure tomba dans la plus déplorable confusion. C'est alors que l'épiscopat belge, faisant usage de la liberté d'enseignement décrétée par la Constitution (1), créa une Université catholique, qui fut inaugurée à Malines le 4 novembre 1834. Les libéraux résolurent de créer à leur tour une Université dont l'enseignement ne serait assujetti à aucun dogme religieux. Bruxelles fut choisi pour en être le siège. Ce choix était singulièrement heureux: la capitale du royaume offrait à un établissement de ce genre des ressources qu'on eût vainement cherchées ailleurs. Beaucoup de gens s'imaginaient pourtant qu'une grande ville, une ville de luxe et de plaisirs, n'était point un séjour convenable pour l'étude recueillie : l'événement a prouvé que c'était là un vain préjugé.

Le promoteur de l'œuvre fut Théodore Verhaegen, l'un des chefs du parti libéral. Les listes de souscription se couvrirent de nombreuses signatures (2). L'administration communale de Bruxelles mit à la disposition de l'Université les locaux du Musée et lui accorda un subside annuel de 30,000 francs. Le Conseil général des hospices donna aux professeurs de la Faculté de médecine l'accès des hôpitaux, des amphithéâtres et des collections. La *Société générale pour favoriser l'industrie nationale* s'offrit à faire valoir les capitaux. Les membres fondateurs de l'Université désignèrent le Conseil d'administration, dont M. Rouppe, bourgmestre de Bruxelles, accepta la présidence.

L'Université prit le nom d'*Université libre de Belgique,* qu'elle échangea en 1842 contre celui d'*Université libre de Bruxelles.*

La séance solennelle d'ouverture eut lieu le 20 novembre 1834, à l'hôtel de ville. Après une allocution du bourgmestre président, M. Baron, secrétaire, prononça un remarquable discours qui avait pour objet de caractériser le but et les tendances de la nouvelle école (3). « Les sciences purement humaines, disait M. Baron, sous peine d'être imparfaites et tronquées, doivent rester entièrement en dehors du catholicisme. On peut ajouter même, avec beaucoup d'écrivains religieux, qu'une alliance, quelle qu'elle soit, du sacré et du profane, est peut-être, en mainte occasion, plus nuisible qu'utile aux vrais intérêts de la foi... Ce

(1) L'article 17 de la Constitution belge porte : « L'enseignement est libre; toute mesure préventive est interdite; la répression des délits n'est réglée que par la loi. L'instruction publique donnée aux frais de l'État est également réglée par la loi. »

(2) Le total des souscriptions fut de 45,000 francs.

(3) Ce discours a été reproduit dans le tome V des *Œuvres* de Baron, p. 161 et suivantes. (Bruxelles, 1860.)

n'est donc point être hostile au catholicisme que de tracer d'abord une puissante ligne de démarcation entre ses doctrines et les sciences mondaines, et, cela fait, de cultiver tout à l'aise, mais avec tout le respect que nous devons aux croyances de la majorité de nos concitoyens, l'immense terrain qui nous est livré... »

Quatre-vingt-seize étudiants furent inscrits en 1834-1835 : 12 en philosophie, 17 en droit, 14 en sciences, 53 en médecine.

La création des Universités libres eut pour résultat de secouer la torpeur du gouvernement.

L'enseignement supérieur fut organisé, sous le ministère de M. de Theux, par la loi du 27 septembre 1835. Cette loi laissait deux Universités seulement entre les mains de l'État, Liège et Gand. L'Université de Louvain était supprimée. Une convention conclue avec le gouvernement le 13 octobre 1835, céda à l'Université catholique auparavant établie à Malines les locaux, la bibliothèque, les collections et les bourses de fondation de l'ancienne Université de Louvain. La loi de 1835 déterminait les branches de l'enseignement, les grades et les matières des examens. Les grades étaient conférés, pour les Universités libres aussi bien que pour les Universités de l'État, par des jurys d'examen siégeant à Bruxelles et composés chacun de sept membres qui étaient nommés chaque année de la manière suivante : deux étaient désignés par la Chambre des représentants, deux par le Sénat, trois par le gouvernement. Cette organisation des jurys donna lieu à des abus dont l'Université de Bruxelles fut la victime : la majorité cléricale des deux Chambres montra, dans le choix des examinateurs, une partialité révoltante.

L'Université de Bruxelles, pendant cette période, eut d'autres orages encore à affronter. Les bâtiments du Musée, où étaient installés ses auditoires, ayant été cédés à l'État par la ville de Bruxelles, elle fut sommée de déguerpir et dut transporter ses pénates dans l'ancien local de la Cour d'assises, rue des Sols, une sorte de masure, sombre et incommode. Elle traversait en même temps une crise financière, qui fut heureusement surmontée dès 1843. La Faculté de médecine, un moment fort compromise, se releva peu à peu (1). A partir de 1840, le Conseil provincial du

(1) « Les débuts de la Faculté de médecine furent difficiles; les salles dont elle pouvait disposer dans le nouveau local de la rue des Sols étaient défectueuses; l'auditoire était humide, malsain, mal éclairé et mal aéré; les étudiants n'y pouvaient suivre avec fruit aucune démonstration. Aussi leur nombre était-il fort restreint; certaines leçons ne comptaient que trois ou quatre élèves; on signale un cours qui n'en avait qu'un seul. D'autre part, les collections étaient incomplètes ou même absentes. Or, chacun sait que la médecine ne peut s'en-

Brabant alloua un subside annuel de 10,000 francs à l'Université. Celle-ci cependant complétait son organisation intérieure. Les fonctions d'administrateur-inspecteur furent confiées à Théodore Verhaegen, qui les remplit avec une sollicitude constante pendant vingt et un ans (1841-1862). Le corps professoral comptait dans son sein des hommes éminents dont l'enseignement jetait un vif éclat sur l'Université : c'étaient, dans la Faculté de philosophie et lettres, MM. Ahrens, Baron, Altmeyer; dans la Faculté de droit, MM. Roussel, Tielemans, Orts, Defacqz, Maynz, Arntz; dans la Faculté des sciences, MM. Verhulst, Guillery, Nollet, Meyer; dans la Faculté de médecine, MM. Graux, Seutin, Gluge, de Roubaix, etc. Le nombre des étudiants en 1848-1849 était de 273. Dans les examens, dans les concours universitaires, les élèves de l'Université de Bruxelles avaient obtenu de brillants succès.

« En résumé, dit M. Vanderkindere (p. 73), pendant les quinze premières années de son existence, de 1834 à 1849, l'Université avait traversé la période critique de l'enfance; elle ne fut épargnée par aucune des maladies de cet âge, mais sa constitution robuste s'affermissait chaque jour. Depuis 1847, elle avait pu se passer du secours des souscriptions; elle marchait seule désormais; elle pouvait envisager l'avenir sans crainte. »

La loi du 15 juillet 1849 réforma les jurys d'examen. Au *jury central* elle substitua les *jurys combinés*. Chaque jury était composé, en nombre égal, de professeurs d'une Université libre et de professeurs d'une Université de l'État; le président du jury était choisi par le gouvernement en dehors du corps enseignant.

« Le régime des jurys combinés, dit M. Vanderkindere (p. 85-86), ne fut pas défavorable à l'Université de Bruxelles. Il établit un rapprochement entre elle et les Universités de l'État; le contact des professeurs se retrouvant périodiquement à la table du jury amenait l'estime réciproque. Tous ceux d'entre nous qui ont siégé à Liège et à Gand se rappellent avec plaisir cette période; ils y ont noué de solides amitiés; ils ont pu comparer leurs travaux à ceux de leurs collègues; ils ont reconnu leurs points faibles; ils ont, par une émulation naturelle et louable, cherché toujours à faire mieux.

seigner comme une science abstraite; elle exige de nombreux éléments d'observation. Comment faire de l'anatomie sans pièces anatomiques? On conçoit que la situation critique que traversèrent les finances de l'Université commandait une stricte économie, et que l'achat des objets les plus indispensables était parfois impossible. Aussi un membre du corps professoral a-t-il pu dire avec raison, à cette époque, que l'existence de l'Université était un *miracle permanent.* » (VANDERKINDERE, p. 69.)

« Les élèves, de leur côté, n'ont pas eu à se plaindre des résultats des examens, et s'il est vrai qu'ils n'obtenaient pas facilement le grade auquel leur zèle pouvait les faire prétendre, au moins n'ont-ils jamais eu un échec complet sans qu'il fût mérité. »

Le vingt-cinquième anniversaire de la fondation de l'Université fut célébré le 20 novembre 1859. Dans une séance solennelle, présidée par M. Ch. de Brouckere, bourgmestre de Bruxelles, Théodore Verhaegen retraça tout le passé de l'Université, rappela les circonstances dans lesquelles elle avait été créée, les obstacles qu'elle avait eu à vaincre, les attaques dont elle avait été l'objet; il montra ses progrès constants, la réputation que s'était acquise le corps professoral, les succès des étudiants dans leurs études et dans la suite de leur carrière; il s'attacha enfin à caractériser une fois de plus le rôle que s'était donné l'Université et dont elle ne voulait pas se départir : « Ce qui fait la force de notre établissement, ce qui a sauvegardé son existence, c'est que, bien qu'émanant d'un parti politique, il n'en a jamais été l'instrument. Non, l'Université de Bruxelles n'est point destinée à défendre telle ou telle doctrine libérale, à venir en aide à telle ou telle nuance d'opinion; sa mission est de propager les grands principes et spécialement celui du libre examen; elle constitue, si je puis m'exprimer ainsi, la *philosophie du libéralisme*. »

Le Conseil d'administration publia, à l'occasion de cet anniversaire, un exposé de la situation de l'Université depuis sa fondation jusqu'à la fin de l'année 1858-1859. Il constatait que le chiffre des inscriptions universitaires, qui n'avait été en 1834 que de 96 et qui, jusqu'en 1849, s'était tenu au-dessous de 280, dépassait maintenant 400. Le produit des rétributions des élèves s'était élevé, pendant la première période quinquennale (de 1834 à 1838), à 122,347 francs; il avait atteint, pendant la dernière période quinquennale (de 1854 à 1858), le chiffre de 269,090 francs. Les dépenses avaient nécessairement suivi la même progression; elles avaient été en moyenne, pour chacune des cinq premières années, de 69,000 francs; pour les cinq dernières, de 94,500 francs. Depuis 1847, la ressource des souscriptions publiques avait disparu. La Ville fournissait annuellement son subside de 30,000 francs; la province du Brabant, un subside de 10,000 francs. En 1857, le conseil communal, comme marque spéciale de sympathie, avait alloué un subside extraordinaire de 5,000 francs, spécialement destiné à compléter les collections scientifiques. La ville de Bruxelles ne se montra pas moins généreuse en prenant la résolution de doter l'Université de locaux mieux appropriés à leur

destination. De 1859 à 1865, on construisit les bâtiments actuels (situés entre la rue des Sols et la rue de l'Impératrice), qui renferment une très belle salle académique et dont la façade est d'un aspect imposant. La Ville ne borna point là ses libéralités. Elle éleva, en 1861, son subside ordinaire de 30,000 à 40,000 francs; en 1867, elle l'augmenta encore de 10,000 francs. En outre, de 1869 à 1879, l'Université reçut 7,500 francs par an à l'effet d'enrichir ses collections.

En 1861, le Conseil d'administration de l'Université décida que le rectorat, jusqu'alors permanent, serait annuel, et que le recteur serait élu par ses collègues. Il décida en même temps de modifier sa propre composition. Désormais, il compterait vingt membres, savoir :

Le bourgmestre de Bruxelles, président; l'administrateur-inspecteur; le recteur entrant et le recteur sortant; sept membres permanents, deux membres du Conseil communal de Bruxelles, un membre du Conseil provincial, un membre du Conseil général des hospices (désignés par le Conseil d'administration); un délégué de l'Union des anciens étudiants; quatre professeurs représentant les quatre Facultés (cinq depuis 1873, dont un représente l'École polytechnique) et choisis annuellement par le corps professoral.

En 1862, l'Université perdit l'homme qui l'avait créée et qui lui avait voué sa vie, Théodore Verhaegen. On lui fit de magnifiques funérailles, et on lui éleva une statue dans la cour principale de l'Université. Verhaegen trouva un successeur digne de lui dans M. van Schoor, sénateur de Bruxelles, qui exerce encore aujourd'hui les fonctions d'administrateur-inspecteur. « L'Université, dit M. Vanderkindere (p. 99), a eu cette rare fortune de n'avoir à sa tête, pendant cette longue période de cinquante années, que deux administrateurs, et de trouver en eux le même dévouement, la même sollicitude, nous osons dire le même amour. Cette permanence dans la direction a donné à une organisation en réalité toute démocratique cet esprit de suite, ce respect de la tradition qui n'entrave aucun progrès, mais qui préserve des innovations prématurées. »

En 1873 se place un événement important, la création de l'École polytechnique annexée à l'Université. L'École confère cinq diplômes différents, correspondant aux cinq sections d'études : le génie civil, l'exploitation des mines, la mécanique, la métallurgie et la chimie.

La loi du 20 mai 1876 changea complètement le régime de la

collation des grades académiques. Elle supprima les jurys combinés et remit aux Universités elles-mêmes le droit de délivrer les diplômes. Elle abolit l'examen de gradué en lettres (examen d'entrée aux Universités), sans y substituer la moindre garantie de capacité, — mesure désastreuse qui fit affluer dans les écoles supérieures des jeunes gens dépourvus de maturité et même d'orthographe. L'Université de Bruxelles, par l'organe de son Conseil d'administration, avait combattu, mais en vain, le système du projet de loi.

La loi de 1876 donne aux Universités belges une indépendance plus apparente que réelle : elle leur impose un programme étroit et en plusieurs points suranné et mal conçu. Pour combler les lacunes de ce programme, les Universités ont créé des cours libres et spécialement des *cours pratiques;* l'Université de Bruxelles ne s'est pas laissé distancer dans cette voie.

Au point de vue du chiffre des inscriptions, le cinquantième anniversaire de l'Université coïncide avec une période de prospérité vraiment inespérée. Le nombre des inscriptions, qui était de 96 en 1834, de 341 en 1849, de 446 en 1857, de 686 en 1875, s'est élevé, en 1884, à 1,686! Naguère, l'Université de Bruxelles, sous le rapport de la fréquence scolaire, occupait en Belgique le troisième rang; elle venait après Louvain et Liège. Elle a dépassé Liège et égalé Louvain.

La situation financière de l'Université a marché de pair avec le chiffre de ses élèves; en 1878, la ville de Bruxelles a porté son subside à 75,000 francs, indépendamment des 25,000 francs consacrés à l'École polytechnique et des 7,500 francs destinés aux collections; le Conseil provincial du Brabant a élevé en 1879 le chiffre de son subside à 20,000 francs. Plusieurs communes-faubourgs continuent à subsidier l'École polytechnique. Quelques amis de l'instruction ont généreusement offert à l'Université des contributions volontaires. Les collections de la Faculté des sciences, de la Faculté de médecine et de l'École polytechnique ont pris un accroissement considérable. La bibliothèque contient plus de 62,000 volumes et reçoit plus de 500 ouvrages périodiques.

L'accroissement de ces collections, l'augmentation rapide du nombre des étudiants, le développement que devaient prendre les laboratoires de chimie, d'anatomie, de physiologie, de botanique, le cabinet de physique, rendaient absolument nécessaire la transformation des locaux. En moins de vingt ans, les bâtiments qui paraissaient si vastes en 1867 étaient devenus trop étroits. L'administration communale a décrété en 1880 la construction d'une

nouvelle École de pharmacie qui est aujourd'hui terminée. En 1883, la Ville, pour compléter son œuvre, a décidé de mettre tous les bâtiments universitaires en état de répondre à leur destination. Les plans de M. Hendrickx comportent la reconstruction totale de l'aile ancienne qui regarde la rue des Sols et le remaniement intérieur des deux ailes donnant sur la rue de l'Impératrice. Les auditoires seront agrandis, les laboratoires installés d'après les exigences modernes; tout un étage sera réservé, dans l'aile gauche, à la bibliothèque.

« L'Université, dit M. Vanderkindere, sera ainsi toute rajeunie pour entrer dans une deuxième période de travaux et, n'en doutons point, de succès. »

Telles sont les principales étapes que l'Université libre de Bruxelles a parcourues pendant l'espace d'un demi-siècle. Elle est devenue pour la vie intellectuelle de la Belgique un foyer puissant. Elle a formé un grand nombre d'hommes distingués en des genres divers. Elle a pris plus d'une fois l'initiative de réformes utiles dans l'enseignement supérieur. Ainsi, dès la première année de son existence, elle ajouta aux cours de la Faculté de droit des cours de sciences politiques et administratives; cette innovation amena la création du grade de docteur en sciences politiques et administratives, qui fut reconnu par la loi de 1857. En 1836, elle combla une des lacunes de la loi de 1835 en instituant un cours de science du notariat; cette création exerça une si heureuse influence, qu'en 1849 le législateur se décida à la sanctionner. En 1842, elle fonda la première École de pharmacie et, ici encore, le législateur s'inspira de son œuvre. Ce sont là de beaux états de service.

Le livre de M. Vanderkindere, fruit de patientes recherches, mérite d'être lu par toutes les personnes qui s'intéressent aux questions d'enseignement supérieur. La seule chose que nous y trouvions à reprendre, c'est le ton un peu acerbe de certains passages. Certes, il faut tenir compte des circonstances qui ont provoqué récemment en Belgique des débats si passionnés, de si violentes polémiques; mais nous eussions voulu que le style de l'auteur se ressentît moins de l'âpreté des luttes politiques qui divisent notre pays.

Paul THOMAS,
Professeur à l'Université de Gand.

REVUE RÉTROSPECTIVE

DES OUVRAGES DE L'ENSEIGNEMENT

Le mémoire que nous reproduisons ici est un extrait du *Portefeuille de Madame Dupin,* recueil de lettres et œuvres diverses publié par le comte de Villeneuve-Guibert (Calmann Lévy édit., 1884). L'ensemble de ce travail n'est pas inédit; c'est une nouvelle édition revue et augmentée du *Projet pour l'éducation de M. de Sainte-Marie,* qui a paru dans toutes les éditions complètes des œuvres de Jean-Jacques Rousseau. Nous donnons en notes les variantes de quelque importance que le texte ancien présente avec le nouveau, en les empruntant à l'édition grand format en 4 volumes de Firmin-Didot, Paris, 1864. Le *Projet pour l'éducation de M. de Sainte-Marie* est de l'année 1740. Il était adressé à M. Bonnot de Mably, grand prévôt du Lyonnais et frère des abbés de Mably et de Condillac. Le *Mémoire présenté à M. Dupin* est de 1749. Il est curieux de voir le changement qui s'est opéré dans le ton, dans les idées et dans le style de l'écrivain pendant cette période de neuf années. On consultera avec intérêt, au sujet de ce Mémoire, les pages des *Confessions* relatives au séjour de Jean-Jacques chez M. de Mably et quelques lettres de sa correspondance. Il n'est peut-être pas inutile de remarquer aussi que le célèbre Discours sur les sciences et les arts, couronné par l'Académie de Dijon est de 1749. (Voir au sujet de notre Mémoire deux articles de M. L. Fontaine, *Annuaire de la Faculté des lettres de Lyon,* 2e année, 1er et 2e fascicules.)

E. D. B.

MÉMOIRE PRÉSENTÉ A M. DUPIN SUR L'ÉDUCATION DE M. SON FILS

Vous m'avez fait l'honneur, Monsieur, de me confier l'instruction de MM. vos enfants; c'est à moi d'y répondre par tous mes soins et par toute l'étendue du peu de lumières (1) que je puis avoir, et j'ai cru pour cela que mon premier objet devoit être de bien connoître les sujets auxquels j'aurai affaire: c'est à quoi j'ai principalement employé le temps qu'il y a que j'ai l'honneur d'être dans vôtre maison, et je crois d'être suffisamment au fait à cet égard, pour pouvoir régler là-dessus le plan de leur éducation. Il n'est pas nécessaire que je vous fasse compliment,

(1) Édition ancienne: des lumières.

Monsieur, sur ce que j'y ai remarqué d'avantageux : l'affection que j'ai conçue pour eux se déclarera par des marques plus solides que des louanges, et ce n'est pas un père aussi tendre et aussi éclairé que vous l'êtes qu'il faut instruire des belles qualités de ses enfants. Il me reste à présent, Monsieur, d'être éclairé par vous-même des vues particulières que vous pouvez avoir sur chacun d'eux, du degré d'autorité que vous êtes dans l'intention de m'accorder à leur égard, et des bornes précises que vous donnerez à mes droits (1). Il est vraisemblable que, m'ayant agréé dans votre maison avec un appointement honnête et des distinctions marquées (2), vous avez attendu de moi des effets qui répondissent à des conditions si avantageuses, et l'on voit bien qu'il ne falloit pas tant de frais ni de façons pour donner à MM. vos enfants un précepteur ordinaire qui leur apprît le rudiment, l'orthographe et le catéchisme. Je me promets bien aussi de justifier de tout mon pouvoir les espérances favorables que vous avez pu concevoir (3) de mon talent, et je me sens assez sûr de moi, pour répondre d'avance que vous ne me trouverez jamais à me démentir un instant sur le zèle et l'attachement que je dois à mes élèves.

Mais, Monsieur, quelques soins et quelques peines que je puisse prendre, le succès est bien éloigné de dépendre de moi seul. C'est l'harmonie parfaite qui doit régner entre nous, la confiance que vous daignerez m'accorder, et l'autorité que vous me donnerez sur mes élèves, qui décideront de l'effet de mon travail. Je crois, Monsieur, qu'il vous est tout manifeste qu'un homme qui n'a sur des enfants des droits de nulle espèce, soit pour rendre ses instructions aimables, soit pour leur donner du poids, ne prendra jamais d'ascendant sur des esprits qui, dans le fond, quelque précoces qu'on veuille les supposer, règlent toujours à certain âge leurs opérations (4) sur les impressions des sens. Vous sentez aussi qu'un maître obligé de porter ses plaintes sur toutes les fautes d'un enfant se gardera bien, quand il le pourroit (5) de se rendre insupportable en renouvelant sans cesse de vaines lamentations, et d'ailleurs mille petites occasions décisives de faire une correction et de flatter à propos s'échappent dans l'absence d'un père ou d'une mère, ou dans des moments où il est impossible (6) de les interrompre aussi désagréablement, et l'on n'est plus à temps d'y revenir dans un autre instant où le changement des idées d'un enfant lui rendroit pernicieux ce qui auroit été salutaire. Enfin, un enfant, qui ne tarde pas à s'apercevoir de l'impuissance d'un maître à son égard, en prend occasion de faire peu de cas de ses défenses et de ses preceptes, et de détruire sans retour l'ascendant que le maître s'efforcerait de prendre. Vous ne devez pas croire, Monsieur, qu'en parlant sur ce ton-là, je cherche à me procurer le droit (7)

(1) Ancienne édition : et des bornes que vous donnerez à mes droits pour les récompenses et les châtiments.

(2) Ancienne édition : Il est probable, Monsieur, que m'ayant fait la faveur de m'agréer dans votre maison avec un appointement honorable et des distinctions flatteuses.

(3) Ancienne édition : concevoir sur mon compte, et tout plein d'ailleurs de fautes et de faiblesses.

(4) Ancienne édition : les trois quarts de leurs opérations.

(5) Ancienne édition : quand il le pourrait avec bienséance.

(6) Ancienne édition : où il serait messéant.

(7) Ancienne édition : je souhaite de me procurer le droit.

de maltraiter MM. vos enfants par des coups : j'ai toujours eu cette brutale méthode en horreur (1), je la déteste plus que jamais, et sûrement je ne suis pas fait pour la pratiquer. La menace même, si j'en suis cru, n'en frappera jamais les oreilles de M. de Sainte-Marie, et j'ose me promettre d'obtenir de lui tout ce qu'on aura lieu d'en exiger, par des voies moins dures et plus convenables, si vous goûtez le plan que j'ai l'honneur de vous proposer. D'ailleurs, à parler franchement, si vous pensez, Monsieur, qu'il y eût de l'ignominie à M. votre fils d'être frappé par des mains étrangères, je trouve aussi, de mon côté, qu'un honnête homme ne sauroit guère mettre les siennes à un usage plus honteux que de les employer à maltraiter un enfant. Mais à l'égard de M. de Sainte-Marie, nous ne manquons pas de voies de le mortifier par des punitions qui produiroient de meilleurs effets (2) : car dans un esprit aussi vif que le sien, l'idée des coups s'effacera aussitôt que la douleur, tandis que celle d'un mépris marqué, d'un raisonnement convaincant (3), ou d'une privation sensible, y restera beaucoup plus longtemps. Un maître doit être craint ; il faut pour cela que l'élève soit bien convaincu qu'il est en droit de le punir. Mais il doit surtout en être aimé, et quel moyen a un précepteur (4) de se faire aimer d'un enfant à qui il n'a jamais à proposer que des occupations contraires à son goût, si d'ailleurs il n'a le pouvoir de lui accorder certaines petites douceurs de détail, qui ne coûtent presque ni dépense ni perte de temps et qui ne laissent pas, étant ménagées à propos, d'être infiniment sensibles à un enfant et de l'attacher beaucoup à son maître ? J'appuierai cependant assez peu sur cet article, parce qu'à juger des premiers effets de mon zèle, j'ose compter que M. de Sainte-Marie ne sauroit me refuser son amitié, et qu'à tout prendre, je crois qu'un père peut sans inconvénient se réserver le droit exclusif d'accorder des grâces (5), pourvu qu'il y apporte les précautions suivantes, nécessaires surtout à M. de Sainte-Marie, dont la vivacité et le penchant à la dissipation demandent plus de dépendance. Avant que de (6) lui faire quelque cadeau, savoir secrètement du gouverneur s'il a lieu d'être satisfait de la conduite de l'enfant ; déclarer (7) au jeune homme que, quand il a quelque grâce à demander, il doit le faire par la bouche de son maître, et que, s'il lui arrive de la demander de son chef, cela seul suffira pour l'en exclure ; prendre (8) de là occasion de reprocher quelquefois au précepteur qu'il est trop bon, que cet excès de facilité (9) nuira au progrès de

(1) Ancienne édition : Je me suis toujours déclaré contre cette méthode ; rien ne me paraîtroit plus triste pour M. de Sainte-Marie que s'il ne restoit que cette voie de le réduire. — Ce qui suit manque dans la précédente édition jusqu'à ces mots : « et j'ose me promettre... »

(2) Ancienne édition : Il ne manque pas de voies de le châtier dans le besoin par des mortifications qui lui feroient encore plus d'impression et qui produiroient de meilleurs effets.

(3) Ces trois derniers mots manquent dans l'ancienne édition.

(4) Ancienne édition : gouverneur.

(5) Ancienne édition : J'appuierai peu sur cet article, parce qu'un père peut sans inconvénient se conserver le droit exclusif d'accorder des grâces à son fils.

(6) Ancienne édition : 1° Avant que de...

(7) Ancienne édition : 2° Déclarer...

(8) Ancienne édition : 3° Prendre de là...

(9) Ancienne édition : que son trop de facilité...

son élève, et que c'est à sa prudence (1) à corriger ce qui manque à la modération d'un enfant; au reste (2), il ne sera point du tout nécessaire d'expliquer au jeune enfant, dans l'occasion, qu'on lui accorde quelque faveur précisément parce qu'il a bien fait son devoir : il vaut mieux qu'il conçoive que les plaisirs et les douceurs sont les suites naturelles de la sagesse et de la bonne conduite, que s'il les regardoit comme des récompenses arbitraires qui peuvent dépendre du caprice et qui, dans le fond, ne doivent jamais être proposées pour l'objet ou le prix de l'étude et de la vertu.

Voilà tout au moins les droits que vous devez m'accorder sur M. votre fils, si vous souhaitez de lui donner une heureuse éducation, et qui réponde aux belles qualités qu'il montre à bien des égards, mais qui, actuellement, sont offusquées par beaucoup de mauvais plis, qui ont besoin d'être corrigés de bonne heure et avant que le temps ait rendu la chose impossible. Cela est si vrai qu'il s'en faudra beaucoup, par exemple, que tant de précautions ne soient nécessaires envers M. de Condillac. Il a autant besoin d'être poussé, que l'autre d'être retenu, et je saurai bien, de moi-même, prendre sur lui tout l'ascendant nécessaire (3). Mais pour M. de Sainte-Marie, c'est un coup de partie pour son éducation, que de lui donner une bride qu'il sente et qui soit capable de le retenir (4).

Dans l'état où sont les choses, les sentiments que vous souhaiterez, Monsieur, qu'il ait sur mon compte, dépendent beaucoup plus de vous que de moi-même (5).

Nous approchons de la fin de l'année. Vous ne sauriez prendre une

(1) Ancienne édition : prudence à lui de corriger...

(2) Ancienne édition : 4° Que si le maître croit avoir quelque raison de s'opposer à quelque cadeau qu'on voudroit faire à son élève, refuser absolument de le lui accorder jusqu'à ce qu'il ait trouvé moyen de fléchir son précepteur ; au reste, etc.

(3) Ancienne édition : tout l'ascendant dont j'aurai besoin sur lui.

(4) Ancienne édition : et dans l'état, etc.

(5) Dans l'ancienne édition, le texte continue ainsi : « Je suppose toujours, Monsieur, que vous n'auriez garde de confier l'éducation de MM. vos enfants à un homme que vous ne croiriez pas digne de votre estime ; et ne pensez point, je vous prie, que par le parti que j'ai pris de m'attacher sans réserve à votre maison, dans une occasion délicate, j'aie prétendu vous engager vous-même en aucune manière. Il y a bien de la différence entre nous. En faisant mon devoir, autant que vous m'en laisserez la liberté, je ne suis responsable de rien; et, dans le fond, comme vous êtes, Monsieur, le maître et le supérieur naturel de vos enfants, je ne suis pas en droit de vouloir, à l'égard de leur éducation, forcer votre goût de se rapporter au mien; ainsi, après avoir fait les représentations qui m'ont paru nécessaires, s'il arrivoit que vous n'en jugeassiez pas de même, ma conscience seroit quitte à cet égard, et il ne me resteroit qu'à me conformer à votre volonté. Mais pour vous, Monsieur, nulle considération humaine ne peut balancer ce que vous devez aux mœurs et à l'éducation de MM. vos enfants, et je ne trouverois nullement mauvais qu'après m'avoir découvert des défauts que vous n'auriez peut-être pas d'abord aperçus, et qui seroient d'une certaine conséquence pour mes élèves, vous vous pourvussiez ailleurs d'un meilleur sujet.

« J'ai donc lieu de penser que tant que vous me souffrez dans votre maison vous n'avez pas trouvé en moi de quoi effacer l'estime dont vous m'aviez honoré. Il est vrai, Monsieur, que je pourrois me plaindre que, dans les occasions où j'ai pu commettre quelque faute, vous ne m'ayez pas fait l'honneur de m'en

occasion plus naturelle que le commencement de l'autre, pour faire à M. votre fils un petit discours à la portée de son âge, qui, lui mettant devant les yeux les avantages d'une bonne éducation et les suites fâcheuses (1) d'une enfance négligée, le dispose à se prêter de bonne grâce à ce que la connoissance de son intérêt bien entendu nous fera désormais (2) exiger de lui. Après quoi, vous auriez la bonté de me déclarer, en sa présence, que vous me rendez le dépositaire de votre autorité sur lui, et que vous m'accordez, sans réserve, le droit de l'obliger à remplir son devoir par tous les moyens qui me paroîtront convenables, lui ordonnant, en conséquence, de m'obéir comme à vous-même sous peine de toute votre indignation (3). Cette déclaration, qui ne sera que pour faire plus d'impression sur lui (4), n'aura d'ailleurs d'effet que conformément à ce que vous aurez pris la peine de me prescrire en particulier.

Voilà, Monsieur, les préliminaires indispensables (5) pour s'assurer que les soins que je donnerai à M. votre fils ne seront pas des soins perdus.

Je vais maintenant tracer l'esquisse de son éducation, telle que j'en

avertir tout uniment. C'est une grâce que je vous ai demandée en entrant chez vous et qui marquoit du moins ma bonne volonté; et si ce n'est en ma propre considération, ce serait du moins pour celle de MM. vos enfants de qui l'intérêt serait que je devinsse un homme parfait, s'il était possible.

« Dans ces suppositions, je crois, Monsieur, que vous ne devez pas faire difficulté de communiquer à monsieur votre fils les bons sentiments que vous pouvez avoir sur mon compte, et que, comme il est impossible que mes fautes et mes faiblesses échappent à des yeux aussi clairvoyants que les vôtres, vous ne sauriez trop éviter de vous en entretenir en sa présence; car ce sont des impressions qui portent coup, et, comme dit M. de La Bruyère, le premier soin des enfants est de chercher les endroits faibles de leurs maîtres pour acquérir le droit de les mépriser; or, je demande quelle impression pourraient faire les leçons d'un homme pour qui son écolier aurait du mépris.

« Pour me flatter d'un heureux succès dans l'éducation de M. votre fils, je ne puis donc pas moins exiger que d'en être aimé, craint et estimé. Que s'il me répondait que tout cela devait être mon ouvrage, et que c'est ma faute si je n'y ai pas réussi, j'aurais à me plaindre d'un jugement si injuste. Vous n'avez jamais eu d'explication avec moi sur l'autorité que vous me permettiez de prendre à son égard : ce qui était d'autant plus nécessaire que je commence un métier que je n'ai jamais fait; que, lui ayant trouvé d'abord une résistance parfaite à mes instructions et une négligence excessive pour moi, je n'ai su comment le réduire, et qu'au moindre mécontentement il courait chercher un asile inviolable auprès de son papa, auquel peut-être il ne manquait pas de suite de conter les choses comme il lui plaisait.

« Heureusement, ce mal n'est pas grand à l'âge où il est; nous avons eu le loisir de nous tâtonner, pour ainsi dire, réciproquement, sans que ce retard ait pu porter encore un grand préjudice à ses progrès, que d'ailleurs la délicatesse de sa santé n'aurait pas permis de pousser beaucoup; mais comme les mauvaises habitudes, dangereuses à tout âge, le sont infiniment plus à celui-là, il est temps d'y mettre ordre sérieusement; non pour le charger d'études et de devoirs, mais pour lui donner de bonne heure un pli d'obéissance et de docilité qui se trouve tout acquis quand il en sera temps.

« Nous approchons de la fin de l'année, etc. »

(1) Ancienne édition : les inconvénients.

(2) Ancienne édition : dans la suite.

(3) Ancienne édition : sous peine de votre indignation.

(4) Ancienne édition : faire sur lui une plus vive impression.

(5) Ancienne édition : qui me paraissent indispensables.

avois conçu le plan sur ce que j'ai connu jusqu'ici de son caractère et de vos vues. Je ne le propose point comme une règle à laquelle il faille s'attacher, mais comme un projet qui, ayant besoin d'être refondu et corrigé par vos lumières et par celles de M. l'abbé de M. (1), servira seulement à lui donner quelque idée du génie (2) à qui nous avons affaire.

Le but que l'on doit se proposer dans l'éducation d'un jeune homme, c'est de lui former le cœur, le jugement et l'esprit, et cela dans l'ordre que je les nomme. La plupart des maîtres, les pédants surtout, regardent l'acquisition et l'entassement des sciences comme l'unique objet d'une belle éducation, sans penser que, souvent, comme dit Molière,

Un sot savant est sot plus qu'un sot ignorant.

D'un autre côté, bien des pères méprisant assez tout ce qu'on appelle études (3), et disant qu'ils ne veulent pas faire de leurs enfants *des docteurs*, ne se soucient guère que de les perfectionner dans les exercices du corps, et dans ce qu'on appelle connoissance du monde. Entre ces extrémités, nous prendrons un milieu (4) pour conduire M. votre fils. Les sciences ne doivent pas être négligées, j'en parlerai bientôt (5), mais elles ne doivent pas précéder les mœurs, surtout dans un esprit pétillant et plein de feu, peu capable d'attention jusqu'à un certain âge, et dont le caractère se trouvera décidé de très bonne heure. A quoi sert à un homme le savoir de Varron, si d'ailleurs il ne sait pas penser juste? que s'il a eu le malheur de laisser corrompre son cœur, les sciences sont dans sa tête comme autant d'armes entre les mains d'un furieux. De deux personnes également engagées dans le vice, le moins habile fera toujours le moins de mal, et les sciences, même les plus spéculatives et les plus éloignées en apparence de la société, ne laissent pas d'exercer l'esprit et de lui donner, en l'exerçant, une force dont il est facile d'abuser dans le commerce de la vie, quand on a le cœur mauvais.

Il y a plus à l'égard de M. votre fils : il a conçu un dégoût si fort contre tout ce qui s'appelle étude (6) et application, qu'il faudra beaucoup de temps pour le détruire, et il seroit fâcheux que ce temps-là fût perdu pour lui, car il y auroit trop d'inconvénients à le contraindre, et il vaudroit encore mieux qu'il ignorât éternellement (7) ce que c'est qu'études et que sciences, que de ne les connoître que pour les détester.

Je ne puis me résoudre (8) à passer cet article sans vous avouer,

(1) Ces initiales manquent dans les anciennes éditions.

(2) Ancienne édition : Du génie de l'enfant à qui nous avons affaire. Et je m'estimerais trop heureux que M. votre frère veuille bien me guider dans les routes que je dois tenir; il peut être assuré que je me ferai un principe inviolable de suivre entièrement, et selon toute la petite portée de mes lumières et de mes talents, les routes qu'il aura pris la peine de me prescrire avec votre agrément. Le but...

(3) Ancienne édition : ne se soucient guère que former leurs enfants aux exercices du corps et à la connoissance du monde.

(4) Ancienne édition : un juste milieu.

(5) Ancienne édition : tout à l'heure. Mais aussi elles ne doivent...

(6) Ancienne édition : qui porte le nom d'étude et d'application, qu'il faudra beaucoup d'art et de temps.

(7) Ancienne édition : entièrement.

(8) Tout le passage qui suit manque dans l'ancienne édition jusqu'à ces mots : « dans la méthode et le détail de la sienne ».

Monsieur, combien la manière dont on s'y prend pour enseigner les enfants me paroît insensée et ridicule. On leur fait perdre trois ou quatre ans à composer de misérables thèmes pendant qu'on est très assuré qu'ils ne trouveront pas deux fois en leur vie l'occasion d'écrire en latin. On leur apprend ensuite à faire des amplifications, c'est-à-dire qu'après leur avoir donné une pensée d'un auteur, on leur ordonne de la gâter en l'allongeant par le plus de paroles inutiles qu'ils en peuvent trouver. On les exerce beaucoup sur l'histoire grecque et romaine, et on les laisse dans l'ignorance la plus crasse sur celle de leur pays; on leur passe le plus mauvais françois pourvu qu'ils parlent bien latin. On leur parle d'un Dieu en trois personnes dont aucune n'est l'autre et dont chacune est pourtant le même Dieu; du mystère de l'Eucharistie, où un espace de cinq pieds est contenu dans un espace de deux pouces; du péché originel, pour lequel nous sommes punis très justement des fautes que nous n'avons pas commises; de l'efficacité des sacrements qui opèrent des vertus dans l'âme, par une application purement corporelle : toutes matières où la meilleure tête n'a pas assez de force pour concevoir quelque chose; en un mot, dans le temps même où l'on commence à cultiver leur raison, on leur fait faire à tout bout de champ les exceptions les plus étranges contre ses plus évidentes notions, et, pour comble, on les accable d'une multitude de préceptes secs et stériles, conçus dans des termes dont la construction même n'est pas à leur portée; en revanche, on ne leur dit rien ni des principes du christianisme, ni des fondements de la morale, on les laisse dans l'ignorance la plus crasse sur les devoirs généraux de l'humanité, et l'on croit opérer des merveilles en les accoutumant à prendre, comme des moines imbéciles, la volonté de leurs maîtres pour l'unique règle de la vertu.

Après quinze ans d'une telle éducation, la raison commence à percer au travers de toutes ces broussailles : on est tout étonné de se trouver au milieu de tant d'impertinences; on se fait un point d'honneur de les oublier le plus vite qu'on peut. A vingt-cinq ans, on est enfin parvenu au même point d'ignorance où l'on étoit en naissant; et pour la religion, en se rappelant les discours absurdes qu'on leur en a tenus et les leçons inintelligibles qu'on leur en a données, ils la regardent comme un conte de vieille, mettent Jésus-Christ et la Vierge au rang de Cendrillon et du petit Poucet, et finissent par n'avoir dans l'esprit ni dans le cœur aucun principe de raison ni de conduite.

Ces réflexions m'ont occupé dès longtemps, et, sur les conséquences que j'en ai tirées, j'avois formé un plan d'éducation bien différente de celle qui est en usage. Je ne sais quel en seroit le succès : ce que je puis dire, c'est qu'il est trop opposé et aux idées reçues et aux coutumes établies, pour devoir vous le proposer. Ce sont de ces essais qu'il n'est point permis de tenter sur un enfant qui n'est pas à soi, et d'ailleurs une réflexion toute naturelle suffit pour me le rendre à moi-même extrêmement suspect. Une imagination échauffée, à force de retourner un objet, peut trouver des choses nouvelles et singulières; mais un jeune homme sans expérience auroit-il bonne grâce à se flatter d'avoir imaginé quelque chose de réellement meilleur que ce qu'une pratique de deux mille ans a fait recevoir unanimement aux hommes les plus savants et les plus expérimentés?

Tout bien considéré, je crois donc qu'à quelques différences près,

nous ne saurions mieux faire que de nous en tenir au système établi pour le genre des études de M. votre fils : nous tâcherons seulement de remédier aux défauts principaux de l'éducation ordinaire, en changeant quelque chose dans la méthode et le détail de la sienne (1). A l'égard donc de la religion et de la morale, ce n'est pas par la multiplicité des préceptes qu'on pourra parvenir à lui en inspirer des principes solides, qui servent de règle à sa conduite pour toute sa vie (2) : excepté les éléments indispensables et à la portée (3) de son âge, l'on doit moins songer d'abord à fatiguer (4) sa mémoire d'un détail de lois et de devoirs sans principe et sans liaison (5), qu'à disposer son esprit et son cœur à les connoître et à les goûter, à mesure que l'occasion se présentera de les lui développer (6).

Ces préparatifs sont tout à fait à la portée de son âge et de son esprit, parce qu'ils ne renferment que des sujets curieux et intéressants sur le commerce civil, sur les arts et les métiers, et sur la manière variée dont la Providence a rendu tous les hommes utiles les uns aux autres (7). Quelques histoires choisies avec discernement, des fables dont on ôtera la morale pour l'exercer à la trouver de lui-même : tous ces sujets, qui sont plutôt des matières de conversation et de promenades que d'études réglées, auront encore des avantages (8) dont l'effet me paroît infaillible.

Premièrement, n'affectant point son esprit désagréablement par des idées de contrainte et d'étude réglée, et n'exigeant pas de lui une attention pénible et continue, ils n'auront rien de nuisible à sa santé. En second lieu, ils accoutumeront de bonne heure son esprit à la réflexion et à considérer les choses par leurs effets et par leurs suites (9). Troisièmement, ils le rendront curieux et lui inspireront du goût pour les sciences naturelles.

Je devrois, ici, aller au-devant d'une impression qu'on pourroit recevoir de mon projet, en s'imaginant que je ne cherche qu'à m'égayer moi-même et à me débarrasser de ce que les leçons ont de sec et d'ennuyeux, pour me procurer une occupation plus agréable.

Je ne crois pas, Monsieur, qu'il puisse vous arriver de penser (10) ainsi sur mon compte. Peut-être jamais homme ne se fit une affaire plus importante et plus sérieuse (11), que celle que je me fais de l'éducation de MM. vos enfants, pour peu que vous veuillez seconder mon zèle; vous n'avez pas eu lieu de vous apercevoir jusqu'à présent que je cherche à fuir le travail; mais je ne crois point que, pour se donner un air de zèle et d'occupation, un maître doive affecter de surcharger ses élèves d'un

(1) Voir la note précédente.
(2) Ancienne édition : pour le reste de sa vie.
(3) Ancienne édition : éléments à la portée.
(4) Ancienne édition : songer à fatiguer.
(5) Ces mots : « sans principe et sans liaison » manquent dans l'ancienne édition.
(6) Ancienne édition : et c'est par la même que ces préparatifs.
(7) Ancienne édition : « utiles et nécessaires les uns aux autres. » La suite de notre texte manque dans l'ancienne édition, jusqu'à ces mots : « tous ces sujets... »
(8) Ancienne édition : divers avantages.
(9) Ancienne édition : par leurs suites et par leurs effets.
(10) Ancienne édition : vous tomber dans l'esprit de penser.
(11) Ces mots : « et plus sérieuse » manquent dans l'ancienne édition.

travail sérieux et rebutant (1), de leur montrer toujours une morgue sévère, et fâchée, et d'acheter (2) ainsi, à leurs dépens, la réputation d'homme exact et laborieux. Pour moi, Monsieur, je le déclare une fois pour toutes : jaloux jusqu'au scrupule de l'accomplissement de mon devoir, je suis incapable de le négliger (3) jamais. Mon goût ni mes principes ne me portent ni à la paresse ni au relâchement. Mais, de deux voies pour m'assurer le même succès, je préférerai toujours celle qui coûtera le moins de peine et de désagrément à mes élèves, et j'ose assurer, sans vouloir paraître (4) un homme très occupé que moins ils travailleront en apparence, et plus (5) je travaillerai pour eux.

S'il y a quelques occasions où la sévérité soit nécessaire à l'égard des enfants, c'est dans les cas où les mœurs sont attaquées ou dans ceux où il s'agit de corriger (6) de mauvaises habitudes. Souvent, plus un enfant a d'esprit, et plus la connoissance de ses avantages (7) le rend indocile sur ceux qui lui restent à acquérir. De là, le mépris des inférieurs, la désobéissance aux supérieurs et l'impolitesse envers (8) les égaux : quand on se croit parfait, dans quels travers ne donne-t-on pas? M. de Sainte-Marie a trop d'intelligence pour ne pas sentir ses belles qualités; mais si l'on n'y pourvoit (9) de bonne heure, il y comptera trop et négligera d'en tirer tout le parti qu'on devroit espérer (10). Ces semences de vanité ont déjà produit en lui bien des petits penchants nécessaires à corriger; c'est à cet égard, Monsieur, que nous ne saurions agir avec trop de correspondance, et il est très nécessaire (11) que dans les occasions où l'on aura lieu d'être mécontent de lui, il ne trouve de toutes parts qu'une apparence d'indifférence et de mépris (12), qui le mortifiera d'autant plus que ces marques de froideur ne lui seront point ordinaires. C'est punir l'orgueil par ses propres armes et l'attaquer dans sa source même, et l'on peut s'assurer que M. de Sainte-Marie est trop bien né pour n'être pas infiniment sensible à l'estime des personnes qui lui sont chères.

La droiture du cœur, quand elle est affermie par le raisonnement, est la source de la justesse de l'esprit; un honnête homme pense presque toujours juste, et quand on est habitué dès l'enfance à ne pas s'étourdir sur la réflexion et à ne se livrer au plaisir présent qu'après en avoir pesé les suites et balancé les avantages et les inconvénients, on a presque, avec un peu d'expérience, tout l'acquis nécessaire pour former le jugement. Il semble, en effet, que le bon sens dépend encore plus des sentiments du cœur que des lumières de l'esprit, et l'on éprouve que les plus savants et les plus éclairés ne sont pas toujours les plus sages et ceux qui se conduisent le mieux dans les affaires de la vie.

(1) Ancienne édition : rebutant et sérieux.
(2) Ancienne édition : une contenance sévère et fâchée, et de se faire.
(3) Ancienne édition : de m'en relâcher.
(4) Ancienne édition : passer pour.
(5) Ancienne édition : plus en effet.
(6) Ancienne édition : ou quand il s'agit de corriger.
(7) Ancienne édition : propres avantages.
(8) Ancienne édition : avec.
(9) Ancienne édition : si l'on n'y prend garde.
(10) Ancienne édition : qu'il faudroit.
(11) Ancienne édition : très important.
(12) Ancienne édition : de mépris et d'indifférence.

Ainsi, après avoir rempli M. de Sainte-Marie de bons principes de morale, on pourroit le regarder comme (1) assez avancé dans la science du raisonnement. Mais s'il est quelque point important dans l'éducation, c'est sans contredit celui-là et, quand il en sera temps, on ne sauroit trop s'attacher à lui apprendre (2), à connoître les hommes, à savoir les prendre par leurs vertus et même par leurs faibles pour les amener à son but, et à choisir toujours le meilleur parti dans les occasions difficiles. Cela dépend, en partie, de la manière dont on l'exercera à considérer les objets et à les retourner par toutes leurs faces, et, en partie, de l'usage du monde.

Quant au premier point, vous y pouvez contribuer beaucoup, Monsieur, et avec un très grand succès, en feignant quelquefois de le consulter sur la manière dont vous devez vous conduire dans des incidents d'invention; cela flattera sa vanité, et il ne regardera point comme un travail le temps qu'on mettra à délibérer sur une affaire où sa voix sera comptée pour quelque chose. C'est dans de telles conversations qu'on peut lui inspirer (3) un esprit conséquent et judicieux, et il apprendra plus en deux jours par ce moyen, qu'il ne feroit en deux ans par des instructions en forme : mais il faut observer de ne lui présenter d'abord (4) que des matières proportionnées à son âge, et surtout l'exercer longtemps sur des sujets où le meilleur parti se présente aisément, tant afin de l'amener plus facilement à le trouver de lui-même (5), que pour éviter de lui faire regarder (6) les affaires de la vie comme une suite de problèmes, où les divers partis paroissant également raisonnables (7), il seroit indifférent (8) de se déterminer plutôt pour l'un que pour l'autre, ce qui le mèneroit à l'indolence dans le raisonnement et à l'indifférence dans la conduite. L'usage du monde me paroît aussi d'une nécessité absolue, et d'autant plus pour M. de Sainte-Marie que, né timide, il a besoin de voir souvent compagnie, pour apprendre à s'y trouver en liberté et à s'y conduire avec ces grâces et cette aisance qui caractérisent l'homme du monde et (9) l'homme aimable (10).

Je hasarderai, Monsieur, de faire ici une digression pour développer quelques réflexions qui me paroissent dignes d'être examinées.

Quel est le vrai but de l'éducation d'un jeune homme? C'est de le rendre heureux. Toutes les vues de détail que l'on se propose à son égard

(1) Ancienne édition : le regarder en un sens comme.

(2) Ancienne édition : et l'on ne saurait trop bien lui apprendre.

(3) Ancienne édition : lui donner plus de lumières dans la science du monde, et il apprendra plus en deux heures de temps par ce moyen.

(4) Ce mot manque dans l'ancienne édition.

(5) Ancienne édition : comme de lui-même.

(6) Ancienne édition : envisager.

(7) Ancienne édition : probables.

(8) Ancienne édition : presque indifférent.

(9) Ancienne édition : est aussi.

(10) Tout le passage qui suit manque dans l'ancienne édition jusqu'à ces mots : « C'est à vous... Monsieur, et à Madame sa mère, » Il est remplacé par ces quelques lignes : « Pour cela, Monsieur, vous auriez la bonté de m'indiquer deux ou trois maisons où je pourrois le mener quelquefois par forme de délassement et de récompense. Il est vrai qu'ayant à corriger en moi-même les défauts que je cherche à prévenir en lui, je pourrois paroître peu propre à cet usage... C'est à vous, etc. »

ne sont qu'autant de moyens pour arriver à cette fin; ce principe est incontestable. Mais comment le conduire à ce bonheur? Quels chemins y font arriver? Ces routes si peu frayées n'ont que des traces imperceptibles à presque tous les yeux, et il ne paroît guère possible de bien indiquer aux autres ce qu'on n'a pu trouver pour soi-même. Plus aisément leur montrerions-nous les sentiers qu'il faut éviter : nous savons trop, par exemple, que cette félicité précieuse ne se trouve point au delà de ces forêts de conjugaisons, de thèmes, de catéchismes et d'impertinences, qu'on fait percer à ces pauvres enfants avec tant de larmes et d'ennuis. Ils ne commencent leur vie que par le sentiment des peines, et il semble qu'on prend d'abord à tâche de rassembler dans ces jeunes cœurs tous les déplaisirs dont leur âge est susceptible. Qu'arrive-t-il de là? Bientôt livrés à eux-mêmes, ils se jettent à corps perdu dans les plaisirs; ils n'en avoient pas d'idée, la nouveauté les leur rend plus piquants, l'âge emporté des passions en fortifie le goût, et ils s'y livrent avec si peu de précaution, que cette jouissance précipitée, après avoir usé leur cœur et détruit leur tempérament, leur fait passer la fin de leur vie dans des souffrances égales à celles du commencement, mais qui ne sont pas adoucies par les mêmes espérances.

Rien n'est si triste que le sort des hommes en général; cependant ils trouvent en eux-mêmes un désir dévorant de devenir heureux, qui leur fait sentir à tout moment qu'ils étoient nés pour l'être. Pourquoi ne le sont-ils point? ils accusent le destin, ou bien ils murmurent contre leurs pères et leurs précepteurs. Pour moi, Monsieur, je désire ardemment de rendre votre mémoire et la mienne toujours chères à M. de Sainte-Marie, non seulement par des sentiments ordinaires d'amour, de respect et de reconnoissance, mais encore par un retour de plaisir sur les agréments de ses premières années et sur l'influence avantageuse qu'elles répandront sur les autres.

Je conçois deux manières d'arriver à la félicité : l'une en satisfaisant ses passions, et l'autre en les modérant. Par la première on jouit, par la seconde on ne désire point, et l'on seroit heureux par toutes deux, s'il ne manquoit à l'une cette durée et à l'autre cette vivacité qui constituent le vrai bonheur.

Les routes pour arriver à ces deux états sont entièrement opposées, il faut donc opter, et le choix est aisé si l'on compare les effets de l'un et de l'autre. On ne sauroit nier qu'un homme qui savoure à longs traits le plaisir et la volupté ne soit actuellement plus heureux et ne jouisse mieux des charmes de la vie que celui qui ne désire ni ne possède point. Deux choses me semblent pourtant rendre l'état du dernier préférable. En premier lieu, plus l'action du plaisir est vive, et moins elle a de durée : c'est un fait incontesté; on perd donc sur le temps ce qu'on gagne sur le sentiment; jusqu'ici, tout seroit compensé, mais voici en quoi la chose n'est pas égale : c'est que le goût ardent des plaisirs agit d'une telle manière sur l'imagination, qu'elle reste émue même après l'effet du sentiment, et prolonge ainsi le désir plus loin que la possibilité de le satisfaire, d'où je conclus que la jouissance immodérée du plaisir est pour l'avenir un principe d'inquiétude.

Au contraire : les peines d'un homme qui, sans avoir joui, n'a que quelques désirs à combattre, diminuent à mesure qu'il gagne du temps, et la longue tranquillité de l'âme lui donne plus de force pour la con-

server toujours; son bonheur augmente, à mesure que celui de l'autre diminue.

D'ailleurs, où est l'honnête homme qui, semblable à un ours dans la société, ne voudroit s'occuper continuellement qu'à satisfaire ses désirs. sans égard pour les bienséances ni pour le repos d'autrui? Seroit-on heureux avec de pareils sentiments, et, s'il est un bonheur réservé aux hommes, l'honneur et la délicatesse n'en sont-ils pas la base? Ne nous considérons point comme si nous étions seuls dans la nature; prêtons-nous aux besoins d'autrui, afin qu'il se prête aux nôtres réciproquement; sacrifions-lui quelquefois nos plaisirs, nous jouirons avec plus de goût de ceux qui nous resteront, et, à tout prendre, nous en serons plus heureux.

L'état d'un homme qui se livre à toutes ses passions est donc une chimère pour l'homme raisonnable. Cette raison respectable est sans doute un présent divin, mais elle ne nous a été donnée que pour nous combattre incessamment nous-mêmes : peut-être nous l'a-t-on vendue cher, mais, enfin, nous en jouissons, et ce n'est plus le temps de disputer.

Sur ce pied-là, nous ne différons que du plus au moins, de celui qui résiste à ses passions. Dans quelque état que nous soyons, nous en avons toujours tant à combattre, qu'en vérité il n'en coûtera guère plus de prendre toute la tâche entière. Mais ne nous imposons rien d'impossible, et voyons dans quel état l'esprit doit être, pour pouvoir dompter les émotions du cœur.

C'est ici où j'oserai, Monsieur, vous proposer ce paradoxe étonnant, qu'il n'y a de gens tranquilles et modérés dans leurs désirs, que ceux qui vivent répandus dans le monde. Je dis qu'ils sont tranquilles, non pas absolument, mais en comparaison de ceux qui, nourris dans la retraite et l'éloignement des plaisirs, ne les ont connus qu'au travers d'une imagination d'autant plus active que ses ressorts n'ont point été affaiblis par l'action continuelle des organes.

Un solitaire livré à lui-même conçoit bientôt qu'il y a dans la nature d'autres hommes que lui; s'il suppose que quelques-uns vivent seuls, il n'ignore pas que d'autres vivent ensemble, et en comparant cette société avec sa solitude, il ne tarde pas à sentir combien il y a à gagner pour la jouissance de la vie à commercer avec ses semblables : de là, son imagination part et revient lui peindre des objets qui s'augmentent et s'embellissent par le loisir et la liberté de les grossir et de les combiner, sans que rien lui fasse voir combien il s'éloigne de la vérité. Le cœur se mêle bientôt à ces imaginations : il forme des désirs; ces désirs l'échauffent loin de l'épuiser : car le désir est le seul sentiment que la durée n'affaiblit point. De là, naissent l'inquiétude, la mélancolie, les regrets même, et peut-être enfin le désespoir, si la retraite duroit toujours et que l'imagination fût trop vive. Transportez tout d'un coup un tel homme au milieu du monde : j'omets qu'il y fera sotte contenance; mais il est sûr, du moins, qu'à chaque objet nouveau il se trouvera ému beaucoup plus qu'un homme qui verroit cet objet tous les jours. Sans doute, à bien des égards, il trouvera beaucoup à rabattre de tout ce qu'il s'étoit figuré; mais la grande diversité des objets ajoutera quelque chose à l'impression de chacun d'eux, et ôtera la liberté des réflexions qui pourroient en diminuer l'effet; il sera continuellement agité et livré à un torrent de sentiments étrangers, chacun aura pour lui le prix de la nouveauté. L'expérience nous apprend avec quelle avidité on s'y livre en pareil cas,

et combien il est dangereux, même avec le plus grand fonds de philosophie et de raison, de passer subitement d'un long calme à une aussi violente agitation.

Prenons à présent un homme livré au monde dès son enfance. Cette foule d'objets agréables et déplaisants n'agissent sur lui qu'avec un degré de force tempéré par la longue habitude. Le cœur s'en rassasie, parce que l'esprit s'accoutume à les voir; les plaisirs les plus piquants, les déboires les plus marqués ne sont pour lui que des événements ordinaires, dont les épreuves réitérées lui ôtent presque tout le sentiment. Il n'est violemment ému de rien, parce que tout lui est familier; il *compte* ses plaisirs plutôt que de les peser; et une légère agitation toujours continuée tient son âme dans une certaine égalité où elle ne sauroit être avec de vives émotions. Voyez un homme extrêmement répandu : il porte partout un air de gaieté et d'enjouement, la tête est remplie de musique, de peinture, de spectacles, de festins, de petits vers, de jolies femmes : rarement y a-t-il quelque chose de plus. Cela forme un groupe si amusant que l'âme n'a guère le loisir de se distraire sur d'autres objets plus sérieux, ni même de s'occuper fortement de chacun de ceux-là en particulier. Elle les effleure tous, et elle est contente. Pour être heureux, du moins pour n'être pas à plaindre, il faudroit donc énerver les passions, en multiplier les goûts, et voilà justement l'effet du commerce du monde, On s'imagine ordinairement que le monde est le théâtre des grandes passions; je pense au contraire qu'il est seulement celui des petits goûts, et il ne faut pas être bien expérimenté pour se convaincre que les grands traits de passion dans tous les genres ont presque tous été produits par des cœurs solitaires et mélancoliques.

De tout cela je conclus qu'un homme destiné à figurer un jour dans le monde n'y sauroit être introduit de trop bonne heure, non seulement pour apprendre à s'y conduire avec aisance, mais encore pour s'accoutumer à le connoître, et à ne s'en pas laisser charmer immodérément, quand, dans l'âge le plus impétueux, il s'y trouvera livré par état.

Je serois assez de l'avis de ceux qui prétendent que rien n'est si aisé à un jeune homme, que de se former pour la société et de se rendre aimable, même en sortant de la poussière de l'école. C'est l'effet ordinaire d'un premier attachement, et il y a peu de cavaliers polis qui ne soient redevables de leur éducation à la première femme qui leur a inspiré du goût : aussi n'est-ce pas là le principal inconvénient que je vois à retarder l'introduction d'un jeune homme. C'est aux dispositions du cœur que j'ai égard, et aux passions qui en sont l'ouvrage. Ce jeune homme, sorti des mains d'un maître sans goût, n'a jamais ouï parler de Rameau, de Blavet, de Coypel, ni de Girardon. Il ignore si, depuis les Grecs, il y a eu dans le monde des peintres, des graveurs, des sculpteurs, et des musiciens; il ne connoît Racine, Molière, Corneille ni Voltaire, que par quelques sèches explications de son maître, et souvent il ne doute pas qu'il ne soit du bel air d'oublier bien vite tout cela. En revanche, on lui a peint les femmes comme de méchants animaux, et il les adore déjà; les jeunes gens comme des monstres de débauche, et il brûle de faire comme eux. En général, tout ce qu'on lui a dit pour l'éloigner de l'amour des plaisirs est précisément ce qui l'y attire; il s'y livre donc sans réserve dès la première occasion : mais il s'y livre brutalement, comme un homme sans sentiment et sans goût, qui, croyant

tout également défendu, court à tout avec une égale ardeur. L'indigne et basse avidité du jeu, l'ivrognerie, les grossières fureurs du tempérament, le livrent aux usuriers, aux traiteurs, et aux femmes les plus méprisables. Les lettres qu'il déteste, les beaux-arts qu'il ignore, ne servent point à calmer l'emportement de ses passions; la délicatesse et le goût sont des chimères pour lui, et son cœur n'a pas encore éprouvé les plaisirs, qu'il croit déjà les avoir épuisés.

Enfin, pour peu que l'on soit bien né, le temps vient où l'on fait des retours sur soi-même. On va dans des maisons où règnent la politesse, le goût et la bienséance; on est tout étonné de s'y trouver comme dans un autre monde; on y entend parler un langage fin et délicat qu'on n'entend point; on y voit régner des manières douces et polies. Mille goûts aimables que l'on ignorait semblent y faire le charme des plus honnêtes gens. Des conversations élégantes y jettent de nouveaux jours dans l'esprit, et de nouveaux sentiments dans l'âme. Une femme vient à faire au jeune homme une question sur un point de science qu'on suppose lui devoir être connu, et dont il ne sait pas un mot. Que ne donneroit-il pas, dans cet instant, pour avoir quelque chose à dire! il se tait et rougit; et enfin, il est tout étonné que la Dame qui l'avoit interrogé, pour lui donner occasion de briller, discute elle-même la question avec autant de sagesse, et sûrement plus d'esprit, que n'eût fait son régent.

C'est alors qu'on commence à changer d'idées, c'est alors qu'on revient peu à peu des préjugés frénétiques de la première jeunesse; on prend enfin la crapule en horreur, on quitte ses amis grossiers et ses viles habitudes, et l'on ne donne plus au tempérament que des plaisirs inspirés par le cœur : on déteste à la fois l'éducation dégoûtante qu'on a reçue et le mauvais usage qu'on a fait de sa première liberté, et l'on tempère sagement l'ardeur de ses passions par la multiplicité des goûts qui les affoiblissent en les partageant.

Voilà, je pense, la peinture la plus commune de l'introduction des jeunes gens dans le monde : heureux ceux qui en sont quittes pour la honte d'avoir si mal profité de leurs plus belles années; heureux, même, ceux à qui il n'en coûte qu'une partie de leur santé et de leur bien; heureux, surtout, ceux qu'un sage retour sur eux-mêmes ramène assez tôt de leurs égarements, pour jouir encore de la vie en qualité d'honnêtes gens; plus heureux ceux qui, guidés par des conseils modérés et judicieux, ont su devenir des hommes raisonnables et des hommes du monde, sans passer par de si funestes épreuves. J'espère, Monsieur, que M. de Sainte-Marie, éclairé par vos lumières et soutenu par mon zèle, y entrera par une porte plus gracieuse et plus honorable, et n'aura jamais de regrets à mêler dans le souvenir de ses premières années.

(*A suivre.*)

CORRESPONDANCE INTERNATIONALE

LES DÉBATS PARLEMENTAIRES RELATIFS A LA LOI DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE EN HONGRIE (1)

Par une étrange destinée, la Hongrie, après avoir eu pendant longtemps à soutenir le choc des Turcs et des Tartares, a dû, à son tour, se défendre depuis plus d'un siècle contre une politique antinationale. La réaction qui suivit la Révolution de 1848 ne réussit pas à dompter le patriotisme hongrois et aboutit finalement au compromis de 1867 qui remettait la Hongrie en possession de ses droits constitutionnels. Mais une nation, si heureusement douée qu'elle soit, ne perd pas du jour au lendemain l'habitude de la lutte contractée pendant des siècles de patriotiques résistances, et il y a encore parmi nous un parti radical qui, se refusant à reconnaître que la situation a changé du tout au tout, se renferme dans une politique d'abstention qui n'a plus de raison d'être. C'est ainsi que les plus nobles vertus deviennent des travers, lorsque sous prétexte de fidélité aux principes on reste sourd aux leçons de l'expérience. L'histoire de la réforme de notre instruction publique en fournit maint exemple.

On sait par quelles vicissitudes cette réforme a passé depuis le projet hardi mais non avenu du baron Eötvös, en 1870, repris mais modifié et plusieurs fois refondu, en 1875 et 1880, par son successeur au ministère de l'instruction publique, M. Tréfort, et finalement adopté avec de nombreux amendements, en mai 1883.

La connaissance des conditions politiques au milieu desquelles cette loi fut votée peut seule faire comprendre le compromis auquel la réforme, radicale en principe, a fini par aboutir. La nouvelle loi constitue un progrès au point de vue de l'administration des écoles, mais elle touche à peine aux questions pédagogiques. Sous le rapport de l'enseignement, l'école secondaire est restée telle que l'a faite le gouvernement autrichien en 1850, quand la Hongrie était comptée au nombre des provinces de l'Autriche. Depuis lors, tous les règlements et tous les projets de loi qui ont été préparés ont pris pour modèle l'organisation des écoles prussiennes, et, après la mort du baron Eötvös, la question de l'enseignement secondaire fut pour longtemps reléguée à l'arrière-plan.

Un compte rendu succinct des débats auxquels le projet de loi actuel a donné lieu au sein du Parlement permettra de juger des difficultés qu'ont eu à surmonter ou à tourner les promoteurs de la réforme.

Après avoir constaté que le projet de loi établit le principe de la liberté complète de l'enseignement, sous le contrôle effectif de l'État,

(1) La loi est exécutoire à partir de 1884. — Cf. les articles si complets et si intéressants du Dr Apathy sur l'histoire de l'enseignement public en Hongrie, dans les numéros du 15 mai 1882, 15 juillet et 15 août 1884 de la *Revue internationale.*

M. Tréfort a combattu le système radical de l'école unique défendu par la minorité de la commission. « La minorité de la commission, a-t-il dit, voudrait supprimer et le gymnase et l'école réale pour les remplacer, aussi bien l'un que l'autre, par un collège unique. La question de la division des écoles secondaires est déjà décidée depuis longtemps. L'unité de l'école secondaire est une chose impossible.

« Il y a encore dans notre société des professions qui exigent la connaissance des langues classiques; mais il y en a d'autres qui n'ont que faire du latin et du grec. D'autre part, par l'étude des langues modernes on peut atteindre aussi un haut degré de culture. Mais confondre les écoles réales avec les gymnases, cela ne conduirait à aucun but. Les auteurs du rapport de la minorité ont aussi oublié d'indiquer comment ils voudraient organiser ce collège unique. Serait-ce un gymnase avec une langue classique ou une école réale avec l'enseignement du latin et du français? L'idée de l'unification des écoles est parfaitement morte, et elle ne pourrait ressusciter que dans une société ayant établi législativement l'organisation du travail, ainsi qu'un nouveau système de castes.

« On s'est plaint aussi de ce que, le programme scolaire étant trop chargé, les élèves sont accablés de besogne. Il est étrange qu'on se plaise à affirmer qu'autrefois l'élève était moins occupé. Cependant, je me souviens que beaucoup d'enfants se sont littéralement abrutis à force d'apprendre par cœur et que d'autres avaient peur de passer dans les classes supérieures. La surcharge de besogne dont on se plaint provient de ce que les directeurs ne dirigent pas leurs professeurs. Il faut restreindre les études qui ne sont pas de première importance. »

Ces paroles de l'honorable ministre de l'instruction publique renferment deux graves erreurs, et c'est une égale illusion de sa part de croire que « l'unité de l'école secondaire est une chose impossible », et de prétendre que « l'idée en est parfaitement morte ». On se fonde sur une fausse distinction entre le gymnase et l'école réale, d'après laquelle le premier représenterait l'élément traditionnel, la seconde l'élément novateur, tous deux également nécessaires à la marche progressive de la civilisation. C'est à cette manière de voir qu'est due l'introduction de préoccupations utilitaires dans les études secondaires. Personne n'ignore en effet combien le niveau des hautes études a baissé et que le caractère scientifique des écoles secondaires est gravement menacé par l'invasion d'études purement pratiques. La minorité de la commission avait pleinement raison de prétendre qu'il n'y avait aucune distinction réelle entre les deux ordres d'écoles maintenus par le projet, si ce n'est l'infériorité de l'enseignement des langues modernes et des sciences dans les écoles réales.

Les deux écoles du projet ont l'égale ambition de donner une « culture générale ». Mais n'y a-t-il pas à craindre que deux ordres d'enseignement donnent naissance aussi à deux ordres de culture générale? Le système de l'école unique n'encourt pas cette critique : aux études classiques il associe les sciences, non par complaisance pour l'opinion moderne, mais parce que ces deux enseignements, complémentaires l'un de l'autre, sont les instruments les plus précieux pour la culture intellectuelle, les plus propres à développer chez les jeunes gens le goût et les aptitudes pour la carrière à laquelle ils consacreront leur vie. On peut dire, au contraire, de l'école réale du projet, qu'elle est complètement abandonnée des Muses.

La minorité avait raison de montrer l'intérêt social que présente ce système, en insistant sur les immenses avantages qui résulteraient de la fusion des deux espèces d'écoles et de l'organisation d'un seul ordre d'enseignement, d'autant plus facile à instituer en Hongrie que la population des écoles réales y décroît de jour en jour. Les écoles réales ont été créées, aussi bien en Allemagne que chez nous, pour cette minorité d'élèves partagés entre les nécessités de la vie pratique et le goût d'une culture supérieure. Aussi voit-on l'école réale osciller entre le gymnase et l'école bourgeoise, confinant tour à tour à l'un et à l'autre. Autrefois, les écoles réales préparaient à l'agriculture, au commerce, à l'industrie; aujourd'hui, elles ne préparent plus qu'à l'école Polytechnique; tandis que toutes les professions libérales sont ouvertes aux élèves des gymnases.

La minorité a invoqué l'avis émis par la commission spéciale, dont l'auteur de cet article faisait partie, et que le ministre avait chargée de faire une enquête sur cette question. Elle eût pu aussi citer l'opinion d'hommes très compétents d'Allemagne, entre autres le professeur Dubois-Reymond, qui proposent de fondre les deux catégories d'établissements « dans les gymnases réformés d'une façon rationnelle (1) ».

Cependant, il faut reconnaître que l'attitude de la minorité a été trop exclusivement négative, faute d'entente préalable sur l'idée même de l'école unique, de laquelle les uns voulaient bannir le grec, les autres l'allemand, etc., faute aussi d'avoir préparé l'opinion publique à l'aide de la presse.

Le projet de loi a rencontré bien d'autres adversaires. D'abord les différentes nationalités : l'*Université* (2) des Saxons, la *Matica* des Slovaques du nord du royaume, le *Congrès* des Roumains (Valaques de Transylvanie), étaient d'accord pour attaquer le projet. Une presse nombreuse avait pris à tâche de dénigrer le contrôle de l'État, et d'irriter contre le gouvernement hongrois les susceptibilités des fractions de nationalités. On fit signer des pétitions demandant à la Chambre, au nom de la liberté de conscience, l'abandon du projet. On ne parlait rien moins que de guerre civile. Les Saxons et les Valaques crièrent à la trahison : le projet de loi, d'après MM. Wolff, Jay et les autres députés saxons, n'avait d'autre but que d'effacer les nationalités, et ils osaient, du haut de la tribune, menacer le pays de l'appel à l'étranger.

En présence d'une telle opposition, il était de la plus haute importance de remettre en pleine lumière l'idée de l'État hongrois. Plusieurs députés, et en particulier M. C. Tisza, le ministre-président, répondirent aux velléités des Saxons avec une singulière force d'argumentation. « Dans ces pétitions, a dit le ministre, faisant allusion à la pétition des Saxons de Transylvanie, on remarque une sainte horreur de l'idée de l'État hongrois. Mais la législation ne saurait considérer le surintendant des luthériens saxons comme un pouvoir égal à l'État. C'est d'ailleurs la loi de l'an 1791 qui prescrit d'agir ainsi. Mes reproches ne s'adressent pas, cela va sans dire, au peuple saxon de la Transylvanie; je n'accuse que ces citoyens de la Transylvanie qui arrangent en Allemagne, c'est-à-dire en pays étranger, des démonstrations contre la Hongrie. L'ensei-

(1) Cf. la *Revue internationale*, n° du 15 février 1883.

(2) Ce terme désigne un corps politique qui n'a rien à voir avec l'instruction publique.

gnement de la langue hongroise ne leur plaît point, paraît-il. Comment! Nous-mêmes, *nous faisons apprendre à nos fils l'allemand;* serait-ce donc un crime si, réciproquement, les jeunes Saxons apprenaient le hongrois qui leur est fort utile et même nécessaire, s'ils aspirent à des emplois publics? Mais ces messieurs de la Transylvanie trouvent aussi beaucoup à redire à ce que la loi demande des professeurs les grades témoignant de leurs aptitudes. Or, avoir suivi un cours de théologie ne suffit pas pour faire un professeur.

« Le niveau de l'instruction moderne exige incontestablement davantage. Aussi serait-il très bon, si tous ceux qui veulent se vouer à l'enseignement passaient au moins un an dans une Université allemande. Que dirait-on en Allemagne, par exemple, si les catholiques de cet empire s'obstinaient à faire instruire leurs prêtres exclusivement à Rome.

« Je considère les Saxons comme un élément civilisé, et je ne voudrais pas les voir disparaître dans les flots des populations roumaines; mais ils ont eu cent fois tort de s'adresser à l'Allemagne.

« En Allemagne, malgré l'érudition proverbiale de ce pays, on prend l'Université saxonne pour une école supérieure (*Rires prolongés*) semblable à celle de Leipsick. On ignore que c'était comme une espèce de Parlement, et de là les reproches qu'on nous fait d'avoir détruit les établissements scientifiques des Saxons. (*Rires prolongés.*)

« Messieurs, les Saxons donnent de fausses informations aux Allemands. Sans cela, ces derniers devraient savoir que les Saxons sont en minorité, et que leur civilisation n'est point aussi élevée qu'ils veulent le faire croire; ils sont même arriérés en beaucoup de choses. »

Dans le cours des débats, le ministre-président a prononcé un autre discours, dans lequel, s'adressant aux Saxons, il dit : « J'avais prévu que ceux de MM. les députés qui prétendent représenter les intérêts des Saxons, saisiraient cette occasion d'exprimer leur incompréhensible haine contre la Hongrie. Mais je ferai remarquer à ces messieurs que, s'ils veulent conserver intacte leur nationalité, ils ne le pourront jamais que sous la protection de ce même État hongrois qu'ils combattent. Leur conduite témoigne donc d'une petitesse de vue difficile à expliquer. Je voudrais, moi aussi, soutenir les Saxons; mais qu'ils se gardent de poursuivre la voie où ils se sont engagés, ils pourraient bien rappeler à tout Hongrois que la Hongrie n'a eu des *embarras* avec les Roumains qu'en tant que ceux-ci ont été conduits et guidés par les Saxons. » (*Vives approbations.*)

On pardonnerait encore aux Saxons de se renfermer dans un particularisme étroit, de n'avoir que des amitiés circonspectes et prudentes; mais il est inadmissible qu'une minorité infime de la Chambre transforme sa liberté en privilège. En Allemagne, sur une population de 42 millions d'Allemands, il y a 3 millions d'étrangers; et en Hongrie ce serait une poignée de 180,000 Saxons qui se mettrait en travers de 8 millions de Hongrois! Pourquoi les Saxons qui applaudissent aux efforts de l'Allemagne pour germaniser l'Alsace-Lorraine, le grand-duché de Posen et la Silésie, se refusent-ils aveuglément à laisser instruire leurs enfants dans la langue hongroise? C'est cependant le *minimum* qu'on puisse exiger en faveur de la langue d'État. Mais les Saxons, qui se sont montrés intraitables dans toutes les questions qui touchaient à leurs intérêts, ont pu apprendre de la bouche du président du conseil qu'il serait dange-

reux, à beaucoup de points de vue, de persévérer dans cette ligne de conduite : le gouvernement, non plus que la nation, n'est disposé à se laisser faire la loi par quelques milliers d'individus qui n'ouvrent la bouche que pour insulter la patrie.

Un autre groupe d'adversaires du projet de loi se recrutait parmi les ultra-protestants et les ultra-catholiques. Les questions confessionnelles ont absorbé la plus grande partie des débats. Ce n'est qu'incidemment qu'il était touché à la loi elle-même. Au fond, il s'agissait de la nation même, de l'État, de ses droits imprescriptibles et incontestés partout ailleurs qu'en Hongrie.

On sait que notre enseignement secondaire est confessionnel dans sa majeure partie. Mais, tandis que les étroits rapports de l'Église et de l'État ont permis à ce dernier d'exercer une direction réelle sur les établissements catholiques, le contrôle des écoles des autres confessions lui a complètement échappé. En dépit des lois de 1791 et de 1868, les protestants ont conservé leur autonomie dans la direction des collèges qu'ils avaient fondés à Sarospatak (1), Debrecen, N. Engeol, Eparjes, etc. Cette autonomie fermée aux réformes n'offre pas seulement des inconvénients au point de vue des programmes, méthodes, diplômes; de plus graves se sont révélés dans les écoles confessionnelles des nationalités. Quelques-unes sont devenues des foyers d'agitation anti-hongroise. Chez les Saxons de Transylvanie, en particulier, on enseignait ouvertement la haine et le mépris de l'État.

C'est à cet état de choses que le projet de loi porte remède, non par un bouleversement radical de l'organisation confessionnelle, mais en rendant possible un sérieux contrôle de l'État, en particulier sur les examens qui donnent droit à un diplôme. Quelle tyrannie d'exiger des futurs étudiants des Universités les connaissances requises pour les hautes études; et des futurs citoyens, peut-être fonctionnaires de la Hongrie, l'étude en hongrois de l'histoire et de la littérature nationales dans les deux dernières classes!

Quant à la minorité des protestants hongrois, il faut savoir bien tenir compte d'habitudes d'esprit contractées durant des siècles de luttes. Il faut reconnaître aussi que l'enseignement des collèges protestants offre, au point de vue moral, une grande supériorité sur celui des autres établissements publics. L'internat n'y est pas, comme dans les établissements de l'État, séparé de l'école, et les persécutions du gouvernement autrichien, avant 1868, ont été impuissantes à détruire cette bonne atmosphère qu'une tradition honorée et les études patriotiques entretenaient autour de ces écoles.

Les Saxons, les Serbes orthodoxes et les Roumains, qui jouissaient aussi d'une complète autonomie religieuse, ne se sont pas toujours montrés dignes de cette liberté dans leurs écoles confessionnelles. On n'a pas craint de falsifier la géographie et l'histoire; c'est ainsi qu'en Transylvanie on enseignait sous la rubrique d' « histoire nationale » l'histoire des Saxons de Transylvanie (*Geschichte der Siebenbürgischen Sachsen*), ou l'histoire générale de l'Allemagne; quant à la géographie de la Hongrie, elle s'étudiait dans un manuel intitulé : *Siebenbürgische Vaterlandskunde :*

(1) C'est ce collège qui fut organisé par A. Comenius (1650-1654) appelé par le prince hongrois Sigismond Racoczy.

Bilder aus der œsterreichischen und aus der vaterländischen namentlich aus der Sachsengeschichte. Quelle est la nation qui tolérerait de pareils faits qui sont la négation même de son existence? Les Valaques (aujourd'hui Roumains) qui n'ont pu s'établir et demeurer en Transylvanie que grâce à la tolérance du gouvernement et des habitants (*usque ad bene placitum principis et regnicolarum*), invoquent aujourd'hui l'ethnographie pour fonder leurs droits historiques; et l'on peut s'imaginer quelles vertus civiques des maîtres pleins de haine pour la Hongrie, et jouissant d'une liberté absolue, doivent inculquer à la jeunesse roumaine.

Il est difficile de porter un jugement général sur la situation de l'enseignement secondaire au point de vue pédagogique (1). Le premier rang appartient aux gymnases de l'État, aux anciens collèges calvinistes et enfin à ceux des *piaristes*. Les gymnases roumains laissent le plus à désirer. Tandis que l'on compte 1 école secondaire pour 226 Hongrois, et 1 pour 305 Allemands, la proportion pour les Valaques (au nombre de 2,324,000) n'est plus que de 1 pour 943 habitants. Dans la plupart des écoles roumaines, l'instruction est entre les mains des prêtres ou d'anciens boursiers qui, après avoir fréquenté nos Universités, ou quelque fois celles de Belgique et de France, et bien qu'entendant le hongrois, comme tout Slave ou Roumain qui a reçu une éducation supérieure, n'en continuent pas moins à entretenir le rêve fantastique de la reconstitution d'une *Dacia trajana* (Dacoroumanie). L'autonomie réclamée loin d'être favorable à la liberté, serait un obstacle perpétuel à toutes les réformes.

La loi une fois votée par la Chambre des députés n'a rencontré qu'une opposition de pure forme dans la Chambre des seigneurs. Les évêques catholiques se sont bornés à attaquer le caractère non confessionnel du projet; ils auraient voulu que les établissements soutenus par les fonds de Marie-Thérèse (2) restassent catholiques, sous la surveillance de l'État; que l'enseignement religieux prît place dans le programme des classes supérieures et que les candidats au professorat fussent interrogés sur leurs doctrines. Quelques magnats, plus papistes que le pape et mieux au fait des intérêts de la religion que les évêques, se posèrent en défenseurs et martyrs de l'Église. Un cardinal ayant demandé l'indépendance complète de l'Église, sous prétexte que les catholiques sont moins bien traités, dans le projet de loi, que les autres confessions, a fourni à M. Tisza l'occasion d'un de ses plus grands succès oratoires. Le ministre-président a démontré que l'autonomie de l'Église était incompatible avec le système de la religion d'État, et que la réclamer était le plus sûr moyen de surexciter les passions anti-cléricales : « S'il y a eu quelques privilèges restreints par le projet de loi, a continué le ministre, ce sont uniquement ceux dont jouissaient les protestants, et cela bien qu'il s'honore d'être lui-même un fils dévoué de l'Église protestante. Il frémit à la seule pensée des dangers que la séparation ferait courir à l'Église catholique. La séparation transformerait l'instrument de paix (l'État)

(1) Le nombre des écoles secondaires est actuellement de 188 (150 gymnases et 38 écoles réales. L'élément hongrois y est représenté dans la proportion de 71 1/3 pour 100. Les nationalités possèdent 75 gymnases, sur ce nombre, 9 appartiennent aux Saxons, 1 aux Serbes et 5 aux Roumains.

(2) Ces fonds proviennent des biens confisqués des Jésuites (Cf. *Rev. intern.*, n° du 15 mai 1882, p. 458).

en une arme de guerre. » Le ministre-président rappelle ensuite l'exemple de lord Beaconsfield, « qui étant au pouvoir résista, bien qu'anglican lui-même, aux efforts de l'Église anglicane qui voulait se rendre indépendante de l'État. Lord Beaconsfield pensait qu'il était dangereux pour la sécurité de l'État d'accorder une indépendance absolue à une Société riche et organisée hiérarchiquement. Un pareil acte amènerait fatalement des représailles et la confiscation des biens de cette Société. »

L'attitude des évêques dans la question de la culture nationale acheva d'apaiser les dissentiments survenus entre l'Église et le gouvernement. Tous les orateurs furent d'accord pour reconnaître qu'une solide organisation de l'instruction publique pouvait seule donner de la cohésion au « conglomérat » des diverses populations de la Hongrie et élever le niveau de la culture. Ce travail d'assimilation, qui est notre mission dans l'Europe orientale, suppose, comme condition indispensable, l'unité de l'État hongrois. Le langage tenu à ce sujet par un des évêques, M. Schlauch, est très remarquable; il indique que le haut clergé hongrois, tout en exprimant des réserves pour ce qui concerne les intérêts particuliers des catholiques, reste néanmoins fidèle à la tradition nationale et marche d'accord avec l'État : « Une loi devant régler la question de l'enseignement, a dit M. Schlauch, ne peut être exclusivement pédagogique. Ni l'État, en lui-même, ni le gouvernement qui la présente, n'ont pour eux l'autorité scientifique; mais, d'autre part, la loi ne peut être non plus une mesure purement politique. L'avenir appartient à celui qui dirige l'école; mais faire de l'école une institution politique, ce serait la détourner de son but et l'avilir. » L'orateur comprend fort bien « que l'État a, non seulement une mission civilisatrice, mais encore une mission nationale et qu'il doit veiller à ce que, dans les écoles, l'enseignement soit donné dans un sens national hongrois. Pour l'avenir des nations, l'école a plus d'importance que les armées. On peut bien repousser l'ennemi qui attaque ouvertement, les armes à la main; mais comment porter remède à la contagion qui se répand peu à peu, furtivement et se dévoile tout à coup. Si l'État restait indifférent dans cette question, il livrerait la jeunesse à des éléments dissolvants que je ne veux point détailler, — dit l'auteur, — mais qui constituent un danger pour la sécurité générale. Conserver l'esprit magyar dans tout ce qu'il a de plus noble et de meilleur, mais y introduire toutes les conquêtes de la civilisation moderne, c'est le but auquel nous tendons et qui nous offre les garanties les plus précieuses pour l'existence et pour la prospérité de la Hongrie. En un mot travailler ardemment à répandre la civilisation : c'est notre mission et notre raison d'être. »

L'orateur fait ensuite observer que « le principe de l'omnipotence de l'État renferme aussi bien des dangers, et qu'il n'aurait pas su se charger de l'œuvre que les confessions ont menée à bien jusqu'à aujourd'hui ». Rappelant ensuite les titres que les catholiques se sont acquis dans l'enseignement, le vénérable évêque reconnaît également « la grandeur des sacrifices que se sont imposés les protestants pour l'organisation des écoles. La nation depuis des siècles a confiance en l'enseignement confessionnel; c'eût été un danger que de vouloir tout changer dans un état de choses accepté et aimé de tous.

« L'État se trouvait dans une position difficile, il fallait concilier le principe d'autorité et celui de liberté. Il a cru trouver le terme moyen dans la loi qu'il a présentée. »

Quel est le but de la nouvelle loi? Elle veut constituer l'unité morale de la Hongrie qui ne doit pas être divisée contre elle-même. La liberté d'enseignement n'était limitée chez nous que par les lois de police générale. Toutes les sociétés ou corporations ont cru avoir le droit de revendiquer cette liberté. C'est ainsi que la jeunesse fut regardée comme un article de commerce que l'on abandonna aux spéculations des entrepreneurs d'enseignement. On ne se soucia guère de la jeunesse, de cet objet sacré qui — selon l'expression de M. Thiers — « ne peut être confié qu'aux hommes pourvus de qualités et de titres déterminés d'avance par la prévoyance du législateur ». L'État voit en chaque jeune homme un citoyen futur, le continuateur de la nation. L'État veut être, comme Burke dit, « la nation dans son caractère collectif et corporatif », c'est-à-dire la nation avec son génie, sa gloire et ses destinées.

Un tel État, comme la Hongrie, a le droit que l'on fasse de l'enfant un citoyen pénétré de l'esprit de sa constitution, et de former des habitudes qui contribuent largement à la culture nationale.

La loi ne veut pas jeter dans un même moule la jeunesse et la frapper comme une monnaie à son effigie : elle souffre des différences dans le régime de l'enseignement comme dans les méthodes employées, dans le choix des livres, des professeurs, etc.; mais elle veut que ni les professeurs ni les élèves n'aient des sympathies étrangères et que les écoles élèvent le niveau de la culture au lieu d'abaisser l'enseignement à la convenance des jeunes gens; par suite, que les professeurs offrent des garanties sérieuses de capacité. Dans ces limites, le contrôle de l'État est incontestablement légitime, et donnera les plus heureux résultats (1).

En résumé la nouvelle loi, si elle est rigoureusement exécutée, aura ses principaux effets dans le domaine administratif. Les écoles des différentes confessions et nationalités ne seront plus laissées à elles-mêmes, et bien que de nombreux amendements aient restreint l'exercice de la surveillance de l'État, il faut espérer qu'avec l'introduction de la nouvelle organisation commencera aussi une ère de progrès pour notre enseignement national. L'application des réformes exigera de gros sacrifices de la part des diverses confessions. Nous n'osons pas espérer que la loi ait pour effet d'élever le niveau des études. Nos programmes sont tellement surchargés qu'on ne saurait plus donner pour tâche au gymnase de « former des forces ». Chez nous, comme dans presque toute l'Europe, on attribue une vertu magique à la « polymathie » qui ouvre, étend, assouplit l'intelligence et forme l'esprit philosophique. Mais, au simple point de vue de l'intérêt national, on peut trouver une garantie suffisante dans le droit conféré aux commissaires royaux de surveiller l'enseignement secondaire de manière que tous les jeunes citoyens soient mis à même de connaître à fond la langue et la littérature du peuple souverain de la Hongrie.

Dr Ludovic FELMÉRI,
Professeur de pédagogie à l'Université de Klausenbourg.

(1) Voir, dans la *Revue* du 15 août 1884, l'exposé complet des principales dispositions de la nouvelle loi.

LETTRE DE LA PRUSSE RHÉNANE

LES ÉCOLES SECONDAIRES EN ALLEMAGNE ET LEURS TENDANCES ACTUELLES. LE CONGRÈS DE BONN

Trois tendances parallèles se font actuellement jour dans les écoles secondaires d'Allemagne. En même temps qu'on fait marcher de front les « sciences spéciales » avec la littérature, l'histoire, les mathématiques, etc., en tenant l'enseignement au courant des progrès scientifiques, on se montre non moins préoccupé d'introduire dans la matière même des sciences, dans leur forme et dans l'ordre de leurs diverses parties telles modifications que comporte le développement intellectuel des jeunes élèves. On veut que leur enseignement même contribue à l'éducation des caractères, et la recherche des principes théoriques a conduit à l'étude de la pédagogie et des deux sciences sur lesquelles elle repose, la psychologie et la morale. Si ces trois tendances se complètent l'une l'autre, il s'en faut néanmoins de beaucoup qu'on leur ait toujours attribué une égale importance. Pendant longtemps, on n'accorda, dans les écoles secondaires, qu'une place très restreinte aux préoccupations pédagogiques. On admettait bien la nécessité de la pédagogie et de la méthodologie pour la préparation à l'enseignement élémentaire dans les écoles normales; mais il semblait que le professeur d'une école secondaire, en pleine possession de sa matière et aidé de ses souvenirs d'élève, dût en peu de temps se mettre au clair sur la meilleure méthode d'enseignement. Aujourd'hui cette manière de voir n'est plus aussi répandue. Il s'est produit dans le sens contraire une réaction qui, bien que timide encore, s'est particulièrement accentuée en Saxe.

L'attention s'est portée sur les travaux de l'éminent philosophe et pédagogue Herbart, et les professeurs les plus distingués de nos écoles secondaires commencent à s'occuper sérieusement de son système et des développements que lui ont donnés Stoy et le regretté professeur Ziller, à Leipzig. Le Congrès de 1883 a fortement contribué à ce mouvement. Les lecteurs de la *Revue* savent que tous les trois ans les directeurs des écoles secondaires d'une province, sont officiellement convoqués pour délibérer sur trois ou quatre questions proposées par l'autorité et déjà élaborées dans les conférences pédagogiques. C'est ainsi que les directeurs de la province de Saxe avaient été appelés à se prononcer sur l'application du système Herbart-Stoy-Ziller dans l'enseignement secondaire. Il y avait lieu de croire que ces principes de didactique, appliqués jusque-là exclusivement dans les écoles primaires, seraient accueillis avec froideur et non sans quelque dédain par les représentants des écoles secondaires. Le Congrès des directeurs a condensé en deux volumineux rapports, de nombreux travaux individuels, et, grâce à l'enthousiasme communicatif du directeur Frick de Halle, les débats ont fait avancer la question et préparé une solution définitive. Mais c'est au professeur Willmann, de Prague, votre collaborateur et l'un des représentants les plus en vue de cette école influente, qu'il appartiendrait de traiter ce point dans le détail devant vos lecteurs.

En général, ces Congrès de directeurs ne sont point faits pour traiter

des questions abstraites de théorie pure; celles que j'ai nommées en second lieu font l'objet ordinaire de leurs délibérations. L'ordre du jour porte le plus souvent sur des questions pratiques relatives à l'école, — éducation, enseignement, organisation; — le but qu'on se propose n'est point de remonter aux premiers principes, mais de recueillir l'expérience d'hommes de bon sens et compétents. Un fait encore récent me servira d'exemple pour montrer quelles sont à cet égard les tendances dominantes dans les écoles secondaires de la Prusse rhénane.

Les 6, 7 et 8 octobre 1884 avait lieu à Bonn un semblable Congrès de directeurs. Quatre sujets ont été traités sous la direction des membres du conseil scolaire provincial de Coblentz. On avait, afin de préparer la discussion, distribué longtemps auparavant le résumé, en deux volumineux rapports, des opinions émises dans les conférences pédagogiques de chaque école et des suffrages qu'elles y avaient obtenus.

La première question était celle-ci : « Dans quelles branches et dans quelles classes pourrait-on, sans compromettre les intérêts des études, diminuer les travaux des élèves au dehors de l'école? » On voit par la rédaction de la question qu'on avait voulu aller au-devant du reproche si fréquemment adressé aux écoles de surcharger de travail les enfants. De fait, on a reconnu qu'un allégement pouvait être apporté dans plusieurs parties. Le nombre des compositions allemandes dans les classes supérieures a été réduit de 10 à 6; de même pour les compositions latines. Les travaux de vacances ont été supprimés ainsi que les pensums en tant que peine disciplinaire. On ne devra plus donner de cartes géographiques à faire à la maison, ni imposer des lectures privées d'auteurs latins, grecs, allemands, français, etc. La préparation à la maison de sujets d'histoire ou de sciences naturelles, par exemple, à exposer oralement en classe, a été également abolie, sauf dans le cas où le texte imprimé demande certains compléments. Un fait intéressant à signaler est la recommandation présentée par les plus distingués philologues d'entre les directeurs et appuyée par tous, de ne pas abandonner les élèves à leurs propres forces toutes les fois qu'ils ont un auteur nouveau à préparer. Le maître doit pendant quelque temps, pour leur éviter des efforts inutiles et souvent infructueux, leur faire traduire en classe tout auteur nouveau et leur donner comme la clef d'un texte dont les expressions, les tournures, les idées ne leur sont pas encore familières.

En résumé, il n'a point été touché aux œuvres vives de l'organisme scolaire; par contre la tendance à abandonner tout ce qui est inutile ou suranné s'est manifestée en maints endroits.

La seconde question, présentée également dans deux rapports, était relative à l'enseignement du grec que les nouveaux programmes ont reculé d'un an : « Comment, en moins de temps, peut-on obtenir des résultats aussi satisfaisants que possible, dans cette branche? » — Tout d'abord, on tomba d'accord sur ce point que, pour ce qui concerne les formes grammaticales et la syntaxe, il fallait s'en tenir strictement à ce qui est nécessaire à l'intelligence des textes. Il serait très utile, sous ce rapport, de purger une fois pour toutes les grammaires de formes grecques qu'on ne rencontre que peu ou point dans les auteurs : ce serait l'œures de savants comme Kaegi, de Zurich. On vit aussi reparaître la question s'il y avait lieu d'introduire dans l'enseignement gymnasial les résultats définitivement acquis de la philologie comparée. Il ne se trouva

personne pour y contredire, mais il fut convenu qu'on se bornerait aux seules indications propres à simplifier et à faciliter l'étude du grec. La conférence détermina aussi les bases de l'enseignement grammatical pour chaque année et le temps consacré à la lecture des auteurs. Les élèves traduiront l'*Anabase* de Xénophon, non seulement au début, après avoir fait sept heures de grec par semaine pendant plus de dix-huit mois, mais encore pendant la troisième année, et passeront alors à un autre ouvrage du même auteur. Cette même année, ils commenceront l'*Odyssée;* au nombre des principaux auteurs en prose, Xénophon (*Anabase, Helléniques, Mémorables*) et Hérodote ont été recommandés pour les 3e et 4e cours; Lysias, au contraire, a été exclu. Dans les deux dernières années Platon, Thucydide, Sophocle, Démosthène, continuent, avec Homère, de former le canon des lectures classiques. On voit par là qu'on s'est efforcé d'éviter la multiplicité des lectures; les *Morceaux choisis* ont été bannis et remplacés par une lecture aussi étendue que possible du même auteur. C'est ainsi que Homère doit être traduit sinon en entier, du moins en grande partie; et qu'on s'appliquera à traduire une tragédie entière de Sophocle, les chœurs en particulier.

La troisième question présentait un intérêt tout spécial pour les réalgymnases. Dans ces écoles, on le sait, le grec n'est pas enseigné, et le latin, bien qu'on le commence plus tôt que naguère, n'y a pas cependant la même importance que dans les gymnases. Par suite, il était demandé s'il ne conviendrait pas d'adopter dans ces établissements une méthode différente de celle des gymnases pour l'enseignement du latin. Mais on à reconnu que la différence de méthode entre les deux catégories d'écoles ne pouvait être qu'insignifiante. Disons seulement, — sans entrer dans des détails dénués d'intérêt pour les étrangers, — qu'au réalgymnase on doit plus encore que partout ailleurs s'en tenir à l'essentiel et viser surtout à maintenir l'unité d'ensemble, si l'on veut arriver à donner aux élèves une connaissance suffisante d'auteurs classiques tels que Cornelius Nepos, César (*de Bello Gallico*), Salluste, Tite-Live, Cicéron (les discours les plus faciles), Ovide, Virgile, Horace.

En dernier lieu on a discuté sur l'utilité qu'il y aurait de dresser à l'usage de toutes les écoles secondaires un tableau des dates d'histoire les plus importantes. Chaque établissement devrait déjà posséder pour son usage particulier un pareil canon chronologique; mais ne serait-il pas utile de ramener tous ces tableaux à un type uniforme? En France la chose irait de soi; mais en Allemagne, on est plutôt disposé à respecter, dans la mesure du possible, l'indépendance et l'originalité de chaque établissement scolaire.

Il y a cependant certains points à l'égard desquels les différences locales n'ont aucune raison d'être, et l'idée d'un canon uniforme de chronologie reçut l'assentiment du Congrès des directeurs. Une commission de six membres fut chargée de dresser un tableau chronologique à l'usage des trois années du premier cours d'histoire (enfants de 12 à 15 ans), et destiné à servir de cadre général à l'enseignement tout en laissant à chaque école secondaire une certaine indépendance. Certes, la connaissance d'un pareil tableau chronologique ne représente point une culture historique suffisante, et le Congrès ne s'est fait là-dessus aucune illusion ; on a voulu simplement empêcher qu'un élève se crût obligé de se bourrer la tête, la veille de l'examen de maturité, d'un grand nombre de

dates, pour satisfaire un examinateur peu judicieux. Il lui sera facile au contraire, dans le cours des études, de se graver dans la tête et de se remémorer sans fatigue les quatre cents dates environ que doit contenir le tableau.

Tels furent en substance les principaux objets de ces discusssions qui, parfois très animées, n'out jamais cessé d'être courtoises. Le Congrès a eu aussi, indirectement, un autre résultat non moins important, en fournissant aux directeurs des écoles secondaires l'occasion de faire mutuellement connaissance. Il était sensible que, quelles que fussent les divergences politiques, confessionnelles ou autres, entre ces soixante-dix-sept directeurs, l'amour de la patrie et des écoles prussiennes était un élément d'union et de concorde plus puissant encore, et telle est aussi l'impression que laissent, règle générale, les Congrès de ce genre dans les autres provinces de Prusse.

W. Hollenberg.

LA NOUVELLE UNIVERSITÉ DE STRASBOURG

Monsieur le directeur,

M. Grad, député de l'Alsace au Reichstag, à la fin de l'article sur la nouvelle Université de Strasbourg, que vous avez reproduit dans votre dernier numéro, s'exprime ainsi : « Les représentants du peuple de l'Alsace-Lorraine ont voulu favoriser ses efforts de la manière la plus généreuse et la plus large dans l'intérêt supérieur de la science. La science doit contribuer à l'union des peuples; elle n'a point de caractère national exclusif, et elle sert à avancer le règne de la paix dans le monde, en nous assurant une prospérité plus grande, avec plus de lumière, *tout en développant en nous l'amour de la patrie !* »

Historien fidèle, M. Grad aurait dû ajouter que, dans la pensée de ses fondateurs comme dans celle de ses représentants actuels, la nouvelle Université de Strasbourg a surtout pour mission d'opérer la conquête morale de l'Alsace. C'est ce que démontre surabondamment le discours prononcé par M. le recteur Sohm, dans la cérémonie d'inauguration des nouveaux bâtiments. Nous croyons qu'il n'est pas inutile d'en mettre le principal passage sous les yeux de vos lecteurs :

« ... La fondation de l'Université de l'Empereur Guillaume (c'est le nom qu'elle porte) n'a-t-elle pas été avant tout un acte politique? Jamais l'Alsace n'avait été perdue pour nous dans le domaine de la vie intellectuelle. Sur ce sol où fleurissait jadis la poésie populaire et chevaleresque allemande, où l'art allemand a fait monter vers le ciel le dôme merveilleux d'Erwin, où, au xvie siècle, a vaincu la réforme allemande, le lien des esprits n'a jamais été rompu. Il y avait là un point de rattache, qui a permis de rétablir une communauté de pensée et de sentiment qui, dans le fond, n'avait jamais cessé d'exister...

« Nous sommes sur le terrain des vieilles et authentiques traditions de ce pays, de cette ville, et alors que nos étudiants déploient ici au soleil leur vie libre, pleine de jeunesse et de fraîcheur, alors que nos professeurs, pour leurs travaux profonds, revendiquent la liberté de la recherche, nous disons hardiment à l'Alsace-Lorraine : « C'est ici la

« chair de ta chair, ce sont ici les os de tes os. » O Wilhelma, crois, fleuris et prospère ! Université allemande, tu as été plantée dans ce sol pour le germaniser ! Produis, le long de cette frontière allemande, sur ce noble sol de l'Alsace-Lorraine, une génération virile et forte remplie de sentiments allemands, dans laquelle grandissent, avec les connaissances intellectuelles, la crainte de Dieu et le dévouement à la patrie, à l'empereur et à l'empire !

« Que s'est-il passé ? L'empire allemand a été rétabli. Les temps terribles où l'Allemagne était sans empereur sont passés. Le peuple allemand se lève, rempli d'une vigueur nouvelle, dominant le monde. Nous marchons enveloppés de lumière; l'espérance est devenue une réalité. Le soleil impérial des Hohenzollern s'est levé éclatant et pur, et la nation allemande a acclamé avec des chants de triomphe l'empereur Guillaume et son puissant chancelier. Es-tu un Allemand ? Sens-tu le tressaillement qui soulève chaque poitrine allemande, alors que retentit le cri joyeux : « Vive l'empereur, vive l'empire ! » La fondation de notre Université est indissolublement liée à cette glorieuse résurrection de l'empire allemand, à ces journées les plus splendides de l'histoire allemande...

« L'empire allemand est un empire de la paix. La preuve, c'est qu'il n'a pas voulu seulement reconquérir l'Alsace-Lorraine à la pointe du glaive. Une Université allemande a été placée au milieu du pays pour aider à guérir, par les œuvres de la paix, les blessures que la guerre a faites.

« Jadis, le peuple allemand était à la fois prisé et méprisé comme un peuple de penseurs et de poètes. Aujourd'hui, le peuple de penseurs et de poètes s'est transformé en un peuple de guerriers. Le monde est à nous, — oui, le monde. — Et, à cette heure, où nous nous emparons du monde du réel avec la puissante main du conquérant, à cette même heure, le premier acte de l'empire allemand est la fondation d'une Université, de notre Université de l'Empereur Guillaume. Le mon de de l'idéal, nous entendons le conserver. A l'armée allemande s'unissent indissolublement le professeur allemand et l'étudiant allemand. C'est dans notre passion pour l'idéal que nous puisons la force pour dominer le réel... »

Nous n'ajouterons qu'un seul mot. Les paroles que nous venons de traduire ont été prononcées le 27 octobre. Le lendemain 28, la ville de Strasbourg, l'Alsace tout entière, en renvoyant au Reichstag les députés de la protestation, a montré quelle est la patrie dont l'amour remplit son cœur; elle a prouvé une fois de plus que, si la conquête matérielle est, hélas ! un fait accompli, dont chaque jour aggrave les douloureuses conséquences, la conquête morale, après quatorze ans de labeur infatigable, dont la nouvelle Université a eu sa bonne part. n'est pas même commencée.

LA SESSION D'HIVER

DU

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE

La dernière session du Conseil supérieur de l'instruction publique a duré depuis le lundi 22 décembre jusqu'au lundi 29 inclusivement.

En dehors des affaires contentieuses, dont nous n'avons pas à nous occuper ici, et des affaires administratives, telles que demandes d'autorisation pour enseigner en France, demandes d'équivalence de titres étrangers, demandes de dispenses de stage, créations de lycées et de collèges de jeunes filles, les questions d'enseignement proprement dites étaient peu nombreuses, et aucune ne concernait l'enseignement supérieur. Pour l'enseignement secondaire, le Conseil était invité à délibérer sur un projet d'arrêté relatif au certificat d'aptitude pour l'enseignement du dessin et sur la revision des programmes de l'enseignement secondaire classique. Deux questions intéressant l'enseignement primaire lui étaient également soumises; il s'agissait de reviser l'arrêté sur le certificat d'aptitude à l'enseignement du travail manuel et les règlements relatifs aux titres de capacité de l'enseignement primaire.

Parmi ces questions, deux seulement ont une véritable importance et ont longtemps occupé le Conseil, celle de la revision des programmes et celle des titres de capacité.

On nous permettra de laisser tout le reste de côté, non toutefois sans avoir signalé une discussion intéressante qui s'est engagée dans le Conseil à propos d'un projet de création d'un internat au lycée de jeunes filles de Mâcon. La municipalité de cette ville veut, comme la loi lui en donne le droit, annexer un internat au lycée de jeunes filles, mais elle voudrait en outre que la directrice du lycée fût chargée en même temps de la direction de l'internat. La loi, qui distingue nettement les externats des internats, en abandonnant ceux-ci à l'entière responsabilité des villes, n'interdit pas cependant la réunion des deux directions dans une même main. C'est à ce propos que la question des internats de jeunes filles a été une fois de plus soulevée dans le Conseil, et que d'excellentes choses ont été dites de part et d'autre, aussi bien sur les dangers que présentent ces internats, que sur l'impossibilité d'y échapper, quand les municipalités, obéissant aux sollicitations de l'opinion publique, en demandent la création. Quant à la direction de ces internats, il sera peut-être imprudent parfois de la confier à la directrice nommée par l'État et chargée des études, mais est-il moins dangereux d'avoir deux directrices? Il était vraiment difficile au Conseil de se prononcer sur ce point, et il s'est borné à s'associer au vœu présenté par le rapporteur et accepté par l'administration, que les directions des internats et des externats fussent, autant que possible, séparées.

L'examen des projets de décret et d'arrêté relatifs aux titres de capacité de l'enseignement primaire a retenu pendant de longues et nombreuses séances la commission nommée par le Conseil à cet effet. Cet examen avait d'ailleurs été précédé d'une enquête dans toutes les Académies, et les résultats de cette enquête avaient été communiqués aux membres du Conseil. Enfin, en soumettant ces deux projets à la section permanente, M. le directeur de l'enseignement primaire avait, dans un remarquable exposé des motifs, fait connaître les raisons qui avaient guidé l'administration dans cette revision des décrets et arrêtés en vigueur. Le Conseil avait donc sous les yeux tous les documents propres à l'éclairer.

Il était temps, en effet, de mettre les titres de capacité en harmonie avec la législation de l'enseignement primaire, et d'introduire dans les examens du brevet élémentaire, comme dans ceux du brevet supérieur, des épreuves nouvelles conformes aux exigences des programmes. Il y avait aussi à se préoccuper du certificat d'aptitude pédagogique, complément nécessaire de l'un et de l'autre brevet, et seule garantie de la capacité professionnelle des jeunes instituteurs. Il fallait enfin, dans la détermination de l'âge des candidats, dans l'organisation des jurys, dans la notation des épreuves et dans la fixation du maximum de points indispensables pour l'admissibilité ou pour l'admission, introduire des règles moins lâches et plus rationnelles que les règles antérieures. Ce travail de codification présentait toutefois de sérieuses difficultés; il était malaisé de trouver la juste mesure entre les exigences légitimes et les concessions nécessaires. En élevant trop l'âge d'admission aux examens, on courait le risque de nuire au recrutement des instituteurs; en multipliant les épreuves écrites ou orales, on s'exposait à affaiblir l'examen au lieu de le fortifier. Entre la nécessité pour l'instituteur de tout savoir, même le chant et la gymnastique, puisque tout s'enseigne à l'école, et l'impossibilité de bien savoir tant de choses, il y avait lieu d'hésiter. Le Conseil, après avoir entendu les deux rapporteurs de la commission de l'enseignement primaire, et après une courte discussion, a adopté, sauf une modification assez grave, les deux projets de la commission. Le projet de décret fixe le nombre des examens, les conditions d'âge imposées aux candidats, le nombre des sessions, la composition des jurys. Le projet d'arrêté détermine le programme des examens à subir, le choix des sujets de composition et le mode de jugement des épreuves.

Les conditions d'âge ont été légèrement modifiées dans le nouveau décret. Les candidats au brevet élémentaire devront avoir seize ans au 1er janvier de l'année dans laquelle ils se présenteront, et non au moment même de la session; les candidats au brevet supérieur devront avoir dix-huit ans révolus au moment de l'année où ils se présenteront, au lieu de dix-sept ans au 1er janvier de cette même année. Les années passées dans les écoles normales compteront comme années de stage. C'est *six mois* de plus, en somme, que le décret nouveau exige des candidats. Pour la composition et le fonctionnement des commissions d'examens, le décret établit des garanties plus précises et plus sérieuses que les décrets aujourd'hui en vigueur. Quant à la nature des épreuves, il est dit expressément à l'article 11, dans un paragraphe nouveau, qu'elles ne dépasseront dans aucun cas le niveau moyen des programmes du cours supérieur des écoles primaires élémentaires pour le brevet élé-

mentaire, ni des programmes des écoles normales d'instituteurs et d'institutrices pour le brevet supérieur. Cette addition détermine, avec toute la précision désirable et possible, le caractère des brevets de l'enseignement primaire.

Dans le projet d'arrêté, nous rencontrons les modifications suivantes. Les deux sessions de mars et de juillet sont remplacées par deux sessions en juillet et en octobre. La section permanente avait demandé que les sujets de composition fussent choisis dans chaque département par l'inspecteur d'Académie. La commission, obéissant à ce besoin d'uniformité qui est peut-être une de nos infirmités nationales, a décidé, et le Conseil avec elle, que les sujets seraient envoyés par le ministre. Des matières nouvelles ayant été ajoutées aux programmes, l'article 3 stipule que des examinateurs spéciaux seront adjoints aux commissions.

Ce sont surtout les programmes des examens qui ont été changés. Sans parler de quelques changements de détail, les épreuves du brevet élémentaire s'enrichissent — s'il est permis de parler ainsi — de questions sur l'instruction civique, jointes aux questions sur l'histoire et la géographie; de questions et exercices de solfège; d'une composition en dessin (exécution d'un croquis à main levée); d'exercices de gymnastique. Les épreuves du brevet supérieur sont allégées d'un côté, surchargées de l'autre. L'histoire n'y figure plus parmi les compositions écrites, et, dans les épreuves orales, le candidat n'aura à répondre sur l'histoire de France et sur l'histoire générale que depuis 1610. En revanche, on lui posera des questions sur la morale et l'éducation, et il sera tenu de traduire à livre ouvert une vingtaine de lignes d'un texte anglais, allemand, italien, espagnol ou arabe à son choix. Cette introduction des langues vivantes, comme matière obligatoire, dans les examens de l'enseignement primaire, ne sera exécutoire qu'à partir du 1er janvier 1888. Elle n'en est pas moins grave, et quelques membres du Conseil ont regretté qu'au lieu d'imposer uniformément à tous les aspirants un nombre trop considérable d'épreuves obligatoires, on ne leur eût pas, par un système bien entendu de coefficients et d'équivalences, permis, selon les milieux et selon leurs aptitudes personnelles, de s'appliquer plus particulièrement à telle ou telle partie de ce vaste ensemble. Ces programmes, de l'avis des juges les plus autorisés, manquent de souplesse; on peut craindre qu'en enfermant tous les instituteurs de France dans un cadre inflexible, ils ne les condamnent à une instruction uniforme, universelle et médiocre.

Les épreuves du certificat d'aptitude pédagogique consisteront comme auparavant en une composition française, une leçon orale et une correction de devoirs. Le Conseil a seulement ajouté à l'ancien programme des questions de pédagogie pratique. L'examen reste d'ailleurs facultatif, comme il l'a été jusqu'ici. Conformément à la loi, le certificat d'aptitude pédagogique délivré par l'inspecteur d'Académie pourra servir à l'avancement des instituteurs, mais ils pourront aussi s'en passer. Toutefois, s'il n'est pas obligatoire légalement, il peut le devenir en fait; le ministre l'exigera, quand il en sera temps, de tous les instituteurs publics titulaires.

Dans le titre VII de l'arrêté, il faut signaler la substitution des chiffres de 0 à 10 aux mentions *passable*, *bien*, *très bien*, pour la notation des épreuves de tous les examens. La commission avait cru devoir ajouter,

sur la proposition des membres de l'enseignement primaire, un article portant que, pour l'épreuve d'orthographe, trois fautes au total entraîneraient la nullité. Cet article a été rejeté en Conseil par 19 voix contre 18, après un assez vif débat. Les représentants de l'enseignement primaire avaient demandé l'introduction de cet article pour maintenir le niveau de la composition d'orthographe. La majorité du Conseil a craint, au contraire que ce chiffre immuable de trois fautes ne fût un prétexte à des rigueurs injustes. Il aurait fallu au moins que le mot *faute* fût défini dans l'article de l'arrêté, et il ne pouvait pas l'être. Mieux vaut donc laisser les jurys libres d'apprécier la valeur des compositions d'orthographe. L'administration saura, s'il y a lieu, leur donner à ce sujet les instructions nécessaires.

Nos lecteurs se rappellent comment la question de la revision des programmes de l'enseignement secondaire classique avait été engagée dans la session de juillet dernier. Le Conseil avait réduit à vingt le nombre des heures de classe, et déterminé exactement la part qui serait prise dans ces vingt heures pour chaque enseignement et pour chaque classe. Après avoir réduit le nombre des heures, les programmes devaient être réduits à leur tour dans la même proportion. Il avait été entendu qu'une vaste enquête serait faite dans tous les lycées de France auprès des recteurs, des proviseurs et des professeurs, que des commissions extraordinaires, constituées avant la réunion du Conseil, et composées des hommes les plus compétents, prépareraient le travail; qu'enfin, les résultats de cette enquête et de ce travail seraient communiqués en temps utile à chaque membre du Conseil. L'enquête a eu lieu, les commissions extraordinaires ont fonctionné, et chaque membre du Conseil a reçu au commencement du mois de décembre les documents nécessaires. M. Gréard avait bien voulu en outre envoyer à tous les membres du Conseil supérieur un exemplaire du mémoire magistral qu'il avait présenté au conseil académique de Paris, dans la session de juillet, sur la question des programmes de l'enseignement secondaire. Aucune question n'a donc été plus étudiée, plus examinée, plus entourée d'informations de toute sorte. A ces enquêtes préliminaires ont succédé les travaux du Conseil. La section permanente a d'abord examiné le projet des commissions extraordinaires et préparé le sien pour le soumettre au Conseil à l'ouverture de la session. Le Conseil supérieur, aussitôt réuni, a nommé une commission très nombreuse, qui s'est divisée en six sous-commissions, des sciences, de l'histoire, de la philosophie, des langues vivantes, des lettres et de la grammaire, des classes élémentaires. La commission générale a discuté à son tour le travail de chaque sous-commission et nommé pour chaque ordre d'enseignement un rapporteur. Enfin, le Conseil, après avoir entendu les rapports de chaque sous-commission, a adopté successivement les programmes de chaque classe et pour chaque enseignement. Ainsi, il n'y a pas une ligne des programmes nouveaux qui n'ait été soumise à six examens successifs, devant des juges différents.

On ne s'étonnera point que le Conseil n'ait pas eu le courage, dans ses réunions plénières, de discuter une fois de plus tous les points de ce grand travail, et qu'il se soit borné le plus souvent à voter à main levée les programmes préparés avec un soin si minutieux par les professeurs

eux-mêmes. Il n'y a donc pas eu de débat dans le Conseil, et, comme il ne saurait être question dans ce compte rendu de rapporter ce qui s'est passé dans les commissions, nous nous contenterons de noter brièvement les principales différences qui distinguent les nouveaux programmes de ceux de 1880. La revision a porté principalement sur la partie scientifique des programmes et, dans la partie littéraire, sur tout ce qui a paru ou trop technique, ou trop touffu.

En histoire, les programmes de 1880 ont été à peu près conservés, sauf, en sixième, la suppression du chapitre sur les Aryas et sur l'Inde antique; en cinquième et en quatrième, quelques modifications de détail; en philosophie, une simplification très heureuse du programme de l'histoire contemporaine à partir de 1848. En géographie, la part des notions scientifiques sur la cosmographie, la géologie, la construction des cartes a été diminuée.

Les programmes de l'enseignement de la grammaire et des lettres n'ont pas été gravement modifiés. Pour les classes de grammaire, il a été dit expressément, dans une note spéciale, que la grammaire ne cesserait pas d'être apprise par cœur, sans préjudice de l'étude expérimentale sur les textes des auteurs; les notions trop techniques d'étymologie et de métrique ont été réduites ou supprimées. Dans les classes de lettres, l'histoire littéraire ne sera plus enseignée régulièrement depuis la troisième jusqu'à la rhétorique. Elle disparaît de la classe de troisième, et on ne laisse subsister en rhétorique que l'histoire de la littérature française, à partir du XVIIe siècle. En seconde seulement, à côté de la première partie de l'histoire de la littérature française, depuis les origines jusqu'au XVIIe siècle, le professeur fera un cours suivi, mais très sommaire, en vingt leçons d'une heure, sur l'histoire de la littérature grecque et de la littérature latine. On a voulu que les élèves eussent un cadre exact et méthodique dans lequel ils pussent classer les faits de l'histoire littéraire, mais c'est surtout à propos des textes expliqués, et en dehors du cours régulier, que cette histoire devra se faire, avec plus d'intérêt, d'abondance et de profit. Telle est la principale innovation des programmes de 1884 dans les classes de lettres; elle n'est pas sans importance.

Le programme de l'enseignement des langues vivantes a été simplifié, mais nullement modifié dans ses dispositions essentielles; plusieurs textes d'auteurs ont été changés. Il a été seulement décidé que les classes ne dureraient qu'une heure, comme autrefois, et que le professeur, pour habituer les élèves à l'explication rapide, pourrait reprendre dans chaque classe les auteurs expliqués l'année précédente.

L'économie politique a été retranchée du programme de la philosophie. Le professeur devra seulement, à propos de la morale sociale, montrer quels rapports l'unissent aux questions économiques essentielles, la propriété, le capital, le travail. L'esthétique n'entre dans le programme que par une leçon sur le beau et l'art. L'histoire de la philosophie ne comprendra plus que les grands noms, les principaux systèmes, et sera fondue avec le cours dogmatique. Au lieu de six auteurs, le professeur ne devra plus en faire expliquer chaque année que quatre, deux français, un grec et un latin, choisis dans une liste qui a été adoptée par le Conseil.

Restent les classes élémentaires et l'enseignement scientifique dans

toutes les classes. C'est de ce côté surtout que l'on se plaignait de la *surcharge*, et c'est de ce côté qu'ont été opérées les réductions les plus importantes. Sur la proposition d'un membre du Conseil, il a été demandé que les classes élémentaires fussent coupées par une récréation d'un quart d'heure; l'administration a été priée de diminuer, non seulement pour les élèves des classes élémentaires, mais aussi pour ceux des classes de grammaire, les études de trois heures. Quant aux programmes eux-mêmes, ils n'ont subi pour l'enseignement de la langue française que de légères modifications de rédaction. Le programme d'histoire a été limité à l'année 1815; une leçon sur les principales colonies de la France a été ajoutée en septième au programme de la géographie. Pour les sciences, les réductions principales ont porté sur le programme de l'histoire naturelle des animaux, des végétaux, des pierres et des terrains. Tout le programme relatif aux premiers éléments des sciences expérimentales, et qui comprenait une physique et une chimie en raccourci, a été supprimé.

L'incompétence de l'auteur de ce compte rendu ne lui permet pas d'entrer dans le détail des modifications introduites aux programmes des études scientifiques. Les heures consacrées à ces études ayant été considérablement réduites dans la session de juillet, la suppression d'un assez grand nombre de leçons devenait nécessaire. Il ne semble pas que l'enseignement des mathématiques ait été sérieusement touché. L'arithmétique a été reportée de la quatrième à la troisième, le programme d'algèbre de la classe de seconde a été simplifié, les *progressions*, les *logarithmes* et la *similitude dans l'espace* disparaissent du programme de la philosophie. Les sciences physiques et naturelles ont plus souffert. Elles avaient eu la part du lion dans les programmes de 1880; elles sont réduites dans les programmes de 1884 à la portion congrue. Les sciences expérimentales étant déjà bannies, nous l'avons vu, des classes élémentaires, on a de plus enlevé à la sixième les notions de physique et de chimie qui y avaient été mises en 1880. L'enseignement des sciences expérimentales (physique et chimie) reste ainsi limité aux quatre années de la division supérieure. En philosophie, l'enseignement de l'anatomie et de la physiologie animales est sérieusement allégé. Il est à peu près réduit à l'étude spéciale de l'homme; toutes les leçons générales de physiologie, qui tenaient une si grande place dans les programmes de 1880, sont résumées en une ligne : *Caractères généraux des animaux. — Principaux tissus.* Il dépendra du professeur de faire à ce sujet une leçon substantielle, introduction nécessaire à l'étude spéciale de l'homme.

Tel est l'esprit, telles sont les principales lignes des nouveaux programmes. Ce sont toujours ceux de 1880, émondés et élagués. L'arbre est resté le même; attendons qu'il ait porté ses fruits. Nous n'avons donc l'intention ni de discuter ici ces programmes, ni d'ajouter à un simple procès-verbal l'expression de notre sentiment personnel. Nous nous bornerons à dire seulement que la tâche proposée au Conseil a été faite avec le plus grand soin, et qu'étant donnée la nature des questions soumises à son examen, il ne pouvait y répondre autrement qu'il ne l'a fait. On ne lui a pas demandé son opinion sur le plan d'études de 1880, encore moins l'a-t-on consulté sur la meilleure organisation de l'enseignement en France, sur l'utilité comparée des études classiques et des études spéciales, sur les rapports de l'enseignement

secondaire et de l'enseignement supérieur, sur tant de hauts problèmes, encore non résolus, et dont la discussion devrait peut-être précéder celle des programmes; point du tout; le Conseil, il est bon qu'on le sache, n'avait à donner son avis que sur des retouches à l'œuvre de 1880, retouches devenues nécessaires après la réduction du nombre des heures de classe. On a parlé, dans un rapport d'ailleurs fort bien fait d'une commission extraordinaire, des oscillations et du va-et-vient de la doctrine universitaire en matière pédagogique. Il y a eu des oscillations et il y en aura peut-être longtemps encore, parce qu'on ne s'est pas entendu tout d'abord sur les principes qui doivent présider à l'organisation de l'enseignement national à tous ses degrés, chacun de ces degrés de l'enseignement devant être considéré non seulement en lui-même, mais plus encore dans ses rapports avec les autres.

Nous ne citerons qu'un exemple des nombreuses difficultés qui subsistent, même après la revision qui vient d'être faite. Dans les examens de l'École normale, de la licence et de l'agrégation, les compositions latines en prose et en vers tiennent une grande place; ces compositions sont à peu près supprimées dans les lycées, et cependant on n'y réussit pas sans une longue préparation. Où se fera cette préparation indispensable, qui ne consiste pas seulement dans l'exercice même de la dissertation latine ou du vers latin, mais surtout dans l'étude attentive de l'histoire et des auteurs de l'antiquité? Les programmes actuels sont, à ce point de vue, tout à fait insuffisants. Aussi plusieurs membres du Conseil ont-ils dû émettre le vœu qu'une classe supérieure de lettres fût créée, pour les jeunes gens qui veulent entrer dans les Facultés et obtenir les diplômes de l'enseignement supérieur. Il sera nécessaire aussi de reviser les programmes du baccalauréat ès lettres, comme l'avait prévu le Conseil supérieur dans la session de juillet dernier. Peut-être l'institution elle-même du baccalauréat, actuellement mise en cause devant la Chambre des députés, devra-t-elle être discutée en Conseil. C'est par ces voies diverses que les questions fondamentales dont nous parlions tout à l'heure pourront être débattues sérieusement. Espérons que l'on finira par elles, puisque par elles on n'a pas eu l'idée de commencer.

A. COUAT,
Membre du Conseil supérieur de l'Instruction publique.

SOCIÉTÉ D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

LA QUESTION DES UNIVERSITÉS

GROUPE DE PARIS

ASSEMBLÉE DES SECTIONS RÉUNIES, LE DIMANCHE 14 DÉCEMBRE,
TENUE A L'ÉCOLE DES SCIENCES POLITIQUES,
SOUS LA PRÉSIDENCE DE M. ÉMILE BEAUSSIRE, MEMBRE DE L'INSTITUT

Présents : MM. Alcan, Alix, Angot, de Beauchamp, Boutmy, Bufnoir, Chatin, de Chantepie, Croiset, Desjardins, Duverger, Le Fort, Paul Girard, Jalabert, Joly, Kann, Lamy, Lavisse, Lyon-Caen, Marion, G. Perrot, Poincaré, Ripert, Roy, Sénéchal, Tranchant.

La séance est ouverte à neuf heures et quart.

M. LE PRÉSIDENT rappelle à l'assemblée qu'elle est réunie pour discuter la question de la constitution d'Universités en France. — Il propose de suivre l'ordre du questionnaire inclus dans la circulaire ministérielle du 17 novembre 1883. — Lecture est donnée de la première question.

Des Universités. Y a-t-il avantage à réunir les Facultés d'un même ressort en une Université? Quels services rendrait cette mesure?

M. LE PRÉSIDENT met en discussion le choix du mot qui devra désigner la réunion des Facultés. Faut-il dire *Université* ou *Académie?*

M. Tranchant pense que le mot *Université* a une grande importance, qu'il a une signification déterminée, et que, malgré les imperfections de l'ancien enseignement, il rappelle de grands souvenirs. La confusion n'est pas à craindre avec le mot *Université de France*. D'ailleurs, ce mot ne répond plus exactement à la pensée qui avait présidé à la création de la grande institution ainsi dénommée, au commencement du siècle. Dans l'usage, il est moins employé, et il disparaîtrait sans inconvénient.

Cette opinion est appuyée par plusieurs membres.

M. LE PRÉSIDENT appelle l'attention sur le mot *ressort* qui se trouve dans le questionnaire ministériel, et demande si la concentration des Facultés devra être faite en un même *lieu*.

MM. Desjardins et Tranchant pensent que la concentration devra être faite en un même lieu, sauf à tenir compte dans la pratique de quelques nécessités et de droits acquis.

M. LE PRÉSIDENT ouvre la discussion sur ces mots : *Quels services rendrait cette mesure?*

M. Lavisse énumère quelques-uns de ces services : importance plus grande des Facultés groupées en Universités ; bénéfices de la concentration pour chacune des Facultés ; intérêt que porterait à une Université régionale la ville universitaire, le département et les départements voi-

sins; habitudes d'initiative données aux Facultés qui, au lieu de se copier les unes les autres, chercheraient à donner satisfaction aux besoins intellectuels et matériels des diverses régions; groupement autour de chaque Université des forces intellectuelles du pays, par exemple des Sociétés savantes; possibilité de faire concourir plusieurs Facultés à des enseignements qui ont besoin de concours, par exemple l'enseignement de la philosophie et celui de la géographie, qui sont aujourd'hui très incomplets parce qu'ils sont enfermés dans les Facultés des lettres et qu'aucune autre Faculté n'a à s'en préoccuper; rapprochement de Facultés qui ne peuvent se passer l'une de l'autre, comme celles de droit et des lettres, de médecine et des sciences.

M. le Président pose la question de savoir *quelles Facultés doivent composer les Universités.*

M. Tranchant pense que, suivant l'antique tradition de la France et des pays étrangers, les Universités doivent se composer des différentes Facultés qui représentent, sous sa forme générale l'ensemble de l'enseignement supérieur. Il est d'avis qu'il faut réserver la question des grands établissements scientifiques et des écoles spéciales, qui sera discutée à part. Il pense aussi qu'il faut tenir compte des conditions spéciales où se trouvent les Facultés de médecine, et n'en placer que dans quelques-uns des centres universitaires. Il reconnaît d'ailleurs qu'il y aura pour le rétablissement des Universités en France des difficultés considérables : on n'aura d'Universités sérieuses que si elles sont peu nombreuses, et il faut s'attendre à des résistances locales tenaces et passionnées.

M. Le Fort invité à faire connaître son opinion sur la concentration des Facultés en Université, au point de vue des Facultés de médecine, résume d'abord les idées de ses collègues de Paris, telles qu'elles sont exprimées dans la réponse de la Faculté de médecine de Paris au questionnaire ministériel. La Faculté de médecine de Paris n'est pas opposée à la création des Universités, pourvu qu'elles renferment toutes les Facultés et les concentrent dans une même ville, mais elles pensent que six Facultés de médecine suffisent pour toute la France. M. Le Fort ajoute qu'elle aurait sans doute trouvé le chiffre quatre suffisant, si l'on ne se trouvait déjà en présence de six Facultés de médecine. De plus, la Faculté de médecine de Paris réclame pour chacune des Facultés des Universités une complète indépendance, attendu qu'elles sont distinctes dans leur but et leurs méthodes d'enseignement; pour la même raison, l'autonomie absolue du budget de chaque Faculté. Elle n'admet pas le conseil universitaire. Le seul lien entre les Facultés serait le chef de l'Université, présidant les réunions des conseils des Facultés, quand ceux-ci se réuniraient en congrès, et marchant en tête du corps universitaire dans les cérémonies publiques.

Parlant ensuite en son nom personnel, M. Le Fort s'exprime ainsi :

« Parlant en mon nom seul et exposant mes idées personnelles je serai plus net. J'accepte volontiers, si on croit possible de remonter à près d'un siècle en arrière, l'idée de créer des Universités, pourvu qu'on laisse à part et tout à fait à part la médecine. Son enseignement diffère absolument de tous les autres, dans sa nature et dans ses besoins. On apprend la médecine à l'hôpital et seulement à l'hôpital. Que quelques savants médecins se livrent aux travaux du laboratoire, rien de mieux; mais pour le médecin qui doit apprendre avant tout à soigner et, s'il le peut,

à guérir ses malades, la seule école c'est l'hôpital. Cela est si vrai, que dans la plupart des Facultés étrangères, s'il y a des cours d'hygiène, de médecine légale, il n'y a pas de cours théoriques de médecine et de chirurgie, il n'y a que des cours de clinique, et le professeur y apprend en même temps aux élèves la théorie (dont ils ont puisé les notions principales dans les livres) et la pratique. Il faut donc, pour qu'une Faculté de médecine puisse exister, un grand centre industriel, parce que l'ouvrier seul alimente l'hôpital, et un personnel enseignant joignant à une connaissance approfondie de la pratique résultant de l'expérience les connaissances théoriques que donne l'étude.

« La première condition peut se rencontrer en France dans un certain nombre de grandes villes; la seconde se rencontre plus difficilement. L'immense majorité des élèves amis du travail poursuit l'internat des hôpitaux de Paris; ceux qui ont quelque goût pour les études approfondies poursuivent les concours des hôpitaux de Paris. Notre grande école médicale française ce ne sont pas nos Facultés, ce n'est même pas la Faculté de médecine de Paris, c'est le corps tout entier des médecins et des chirurgiens des hôpitaux de Paris; c'est dans ce corps que se recrutent par le concours nos agrégés et plus tard, par l'élection, les professeurs. Sauf des exceptions excessivement rares, jamais un médecin ni un chirurgien des hôpitaux de Paris ne consentira à aller dans une Faculté provinciale même en qualité de professeur titulaire, et si, il y a quelques mois encore, j'avais été mis en demeure d'opter entre mes deux fonctions de professeur ou de chirurgien d'hôpital, je n'aurais pas hésité une seconde à sacrifier le professorat officiel et rémunéré à la Faculté, et à garder le professorat officieux et gratuit de l'hôpital. Vous pouvez donc apprécier par ce que je viens de vous dire et par ce que je ne puis dire la difficulté de multiplier des Facultés de médecine vraiment dignes de ce nom.

« Du reste, si nous jetons les yeux autour de nous, nous verrons qu'en Allemagne la médecine est concentrée dans deux Facultés, Vienne et Berlin; deux autres ont une certaine importance, Halle et Strasbourg; les autres ne comptent guère. En Angleterre ce n'est pas dans les Universités, c'est dans les grands hôpitaux de Londres, écoles absolument distinctes de l'Université et complètement autonomes, que se fait l'enseignement médical.

« Loin de chercher à relier davantage les Facultés de médecine à l'Université, je voudrais les en faire sortir. En Allemagne, le titre du ministère de l'instruction publique et des cultes est aussi celui de ministère des affaires médicales. Cela suffit à vous indiquer qu'il existe un ordre de choses bien différent de ce qu'on pourrait supposer quand on se reporte à la vieille idée des Universités allemandes. Tout ce qui concerne la médecine, étude et pratique, est concentré dans une même direction. C'est cette concentration que je réclame pour ma part, parce que, seule, elle peut être féconde.

« Comme professeur, je relève du ministère de l'instruction publique; comme chirurgien d'hôpital, du ministre de l'intérieur; comme praticien, du ministre du commerce. J'ajoute que depuis quelques années nous avons de plus l'ingérence déplorable du Conseil municipal dans nos questions hospitalières. Comme enseignement, nous avons les Facultés de médecine, les Écoles supérieures de pharmacie, les Facultés mixtes de

médecine et de pharmacie, les écoles de plein exercice, les écoles secondaires. Tout cela, c'est l'anarchie. Si nous ne voulons pas continuer à perdre la situation prédominante qu'avait jadis la médecine française, il faut des réformes et des réformes profondes. Ce n'est pas la création des Universités qui les réalisera; je crois absolument le contraire, car j'ai lieu de craindre que, dans un état de choses où prédominent les préoccupations électorales, on sera exposé à voir augmenter encore le nombre déjà trop grand des Facultés de médecine, de peur de s'aliéner les sympathies et les votes des villes qui réclameront des Facultés de médecine au grand préjudice des intérêts de la science française et du salut des malades. »

Cette opinion est discutée par M. Perrot, qui soutient l'existence d'intérêts [communs scientifiques et personnels; MM. Duverger, Bufnoir, qui montrent les relations entre la philosophie et la médecine, entre la législation et la science médicale; M. Tranchant ne voit pas bien quelles difficultés particulières il pourrait y avoir à comprendre, suivant la tradition, les Facultés de médecine dans les Universités. L'avantage de l'union des Facultés paraît reconnu dans la Note de la Faculté de médecine de Paris. Il est évident, sans parler des avantages généraux communs à toutes les Facultés, que les Facultés de médecine n'auraient qu'à se féliciter de rapports plus étroits avec les Facultés des sciences. Elles paraissent tenir à être plus maîtresses chez elles. Il est certain qu'elles auraient plus d'indépendance sous le nouveau régime et que ce régime leur permettrait de mieux veiller à la perfection si importante de leurs installations.

Le système auquel paraît aspirer personnellement M. Le Fort est, il faut le reconnaître, assez exclusif du système des Universités en ce qui concerne les Écoles de médecine. Il s'agit là d'une organisation *sui generis*, de l'organisation d'une sorte de département ministériel spécial ou, tout au moins, d'un grand service spécial à rattacher au ministère de l'intérieur et comprenant, avec l'enseignement de la médecine, le service des hôpitaux et les services sanitaires. L'idée a ses avantages, mais aussi ses inconvénients; en outre, la réalisation n'en serait pas sans difficulté. M. Tranchant ne veut pas, du reste, entrer à ce sujet dans un examen qui l'entraînerait loin de la question à l'étude devant la Société.

De nouvelles observations de MM. Duverger, Bufnoir et Lyon-Caen, et après qu'il a été bien entendu que la construction d'Universités ne pourra en aucun cas avoir pour effet d'augmenter, au détriment de la science médicale et de l'enseignement de la médecine, le nombre qui paraît déjà trop considérable des Facultés de médecine, M. le Président pose les deux questions suivantes :

1° Y a-t-il avantage à la réunion des Facultés en Universités?

2° L'enseignement supérieur de la médecine doit-il être en dehors des Universités?

A la première question, l'Assemblée répond *oui*, à l'unanimité moins une abstention; sur la seconde, *non*, à l'unanimité moins une voix.

La séance est levée à onze heures et quart.

E. Lavisse.

NOUVELLES ET INFORMATIONS

FACULTÉ DE MÉDECINE DE PARIS

Nous empruntons à la *Gazette hebdomadaire de médecine et de chirurgie* un extrait du rapport pour l'année scolaire 1883-1884 adressé à M. le recteur par M. le doyen de la Faculté et lu au Conseil académique de la session qui vient de se terminer :

I. — Les constructions de l'École de médecine ont monté en 1884 avec une grande activité. Le service des travaux anatomiques est depuis le commencement de l'année scolaire définitivement installé. Les huit pavillons qui composent l'ensemble de l'Institut anatomique sont occupés par les élèves depuis le commencement de novembre. Par contre, et pour porter tout l'effort sur les services les plus urgents, on a suspendu l'aménagement intérieur de la nouvelle bibliothèque. La surface du terrain de l'ancienne Faculté y compris l'ancienne École pratique, était de 6,439 mètres; la surface nouvelle est de 21,042 mètres. La surface couverte par des constructions anciennes était de 3,419 mètres; la surface couverte par les constructions nouvelles sera de 15,284 mètres. Enfin les surfaces additionnées de tous les locaux à tous les étages, qui étaient de 5,854 mètres dans l'ancienne École, seront de 43,024 mètres dans l'École nouvelle.

II. — En 1883-1884, le nombre de nos étudiants est resté sensiblement ce qu'il était en 1882-1883.

Au 15 octobre 1883, on comptait, en effet, 3,933 étudiants en cours d'études. Dans le cours de l'exercice 1883-1884, 557 élèves nouveaux se sont fait inscrire, ce qui porte à 4,490 le nombre total des élèves qui figurent sur les registres pour l'année 1883-1884. En retranchant le chiffre de 496 (nombre des élèves reçus docteurs ou officiers de santé, décédés, etc.) du nombre total de 4,490, il reste 3,994, représentant le nombre des élèves au 15 octobre 1884, c'est-à-dire au début de la présente année scolaire. On peut prévoir que cette année, comme la précédente, le nombre des élèves nouveaux sera de 500 à 550.

Les élèves ou docteurs étrangers qui viennent à la Faculté de médecine de Paris, soit pour y accomplir une scolarité plus ou moins entière, soit pour y subir les examens du doctorat, deviennent chaque année plus nombreux. En 1882-1883, on comptait 108 inscriptions nouvelles; en 1883-1884, ce nombre a été de 113; il est très probable qu'il sera plus élevé durant l'année scolaire qui commence. Quant au chiffre total des étudiants de nationalité étrangère inscrits sur nos registres, il est, au 1er décembre 1884 (nous ne parlons que des hommes), de 538, qui se décomposent ainsi : Américains, 127; Russes, 96; Roumains, 61 ; Espagnols, 52; Turcs, 45; Brésiliens, 30; Suisses, 26; Grecs, 25; Anglais, 22; Serbes, 12; Italiens, 9; Égyptiens, 8; Belges, 7; Indiens, 5 ; Hollandais, 3; Portugais, 3; Allemands du Nord, 2; Autrichiens, 2; Finlandais, 1; Chinois, 1 ; Persan, 1. Total : 538.

Aux élèves étrangers inscrits sur les registres, et qui font acte de scolarité, il faut ajouter une trentaine d'auditeurs bénévoles, auxquels il a

été délivré des cartes d'admission, conformément aux dispositions de l'article 8 du décret du 30 juillet 1883, relatif au régime des établissements supérieurs.

Au 15 octobre 1883, le nombre des élèves femmes inscrites sur les registres de la Faculté était de 45, en légère augmentation sur l'année précédente, où nous en comptions 39.

Durant l'exercice 1883-1884, et surtout depuis le début de la présente année scolaire, il s'est produit un mouvement ascensionnel qui mérite d'arrêter un instant notre attention. A l'heure où je parle, nous avons déjà 78 femmes inscrites. D'autres, une douzaine environ, sont en ce moment en instance pour obtenir leur inscription; et déjà nous pouvons prévoir que le nombre des femmes, en cours d'études cette année à la Faculté, atteindra et probablement dépassera 90. Les 78 femmes inscrites se décomposent ainsi : Russes, 47; Françaises, 13 ; Anglaises, 11 ; Américaines, 3; Roumaine, 1; Hongroise, 1; Indienne, 1; Turque, 1. Total : 78.

Parmi les 13 Françaises, 9 sont inscrites pour le doctorat, 4 pour l'officiat. Les 9 étudiantes françaises pour le doctorat sont pourvues des 2 diplômes du baccalauréat ès lettres et du baccalauréat ès sciences, sauf l'une d'entre elles, qui, pourvue du baccalauréat ès sciences, a obtenu la dispense du baccalauréat ès lettres. Les 4 étudiantes françaises inscrites pour l'officiat ont toutes justifié du certificat de grammaire obligatoire, et l'une d'entre elles possède, en outre, le diplôme du baccalauréat ès sciences complet. Parmi les 11 Anglaises, 10 ont obtenu, pour études faites en Angleterre, l'équivalence des deux baccalauréats ès lettres et ès sciences. Une seule a obtenu la double dispense des deux baccalauréats.

Parmi les 47 femmes russes, 14 ont obtenu l'équivalence des 2 baccalauréats; 30 ont obtenu l'équivalence du baccalauréat ès sciences restreint et la dispense du baccalauréat ès lettres; une a obtenue l'équivalence du baccalauréat ès lettres et la dispense du baccalauréat ès sciences; une a obtenu la dispense des deux baccalauréats. Une seule (Mme de Hérodinoff) n'a réclamé aucune faveur.

Enfin les trois Américaines, la Roumaine, la Hongroise, l'Indienne et la Turque ont toutes obtenu la double équivalence des deux baccalauréats.

III. — En ce qui concerne les *équivalences*, le rapport ne se prononce pas sur la valeur des *équivalences* des deux baccalauréats; mais sur la DISPENSE il constate que, sauf deux exceptions faites en faveur d'une Française et d'une Anglaise, la *dispense* du baccalauréat ès lettres a été accordée à 31 femmes de nationalité russe. « Ces dispenses, dit M. Béclard, c'est-à-dire ces exemptions de toute culture littéraire sérieuse, si rarement accordées autrefois, tendent depuis quelque temps à devenir la règle; et nous ne pouvons pas ne pas faire remarquer qu'on se montre envers les étudiants hommes, qui nous viennent de l'étranger, beaucoup plus avares de ces exemptions qu'on prodigue si facilement aux jeunes filles. Si nous recherchons, par exemple, quels sont les antécédents scientifiques et littéraires de nos 96 étudiants de nationalité russe, nous trouvons : que sur les 91 inscrits en vue du doctorat, 77 ont obtenu la double équivalence des baccalauréats ès lettres et ès sciences; 8, l'équivalence des sciences et la dispense des lettres; 3, la *dispense* des sciences et des lettres ; 3, enfin ont obtenu à Paris les diplômes du

baccalauréat ès lettres et du baccalauréat ès sciences. Des 5 élèves russes inscrits en vue de l'officiat, 2 sont bacheliers ès lettres (de Paris), 1 est bachelier ès sciences (de Paris), 2 ont le certificat de grammaire, le seul diplôme obligatoire pour les aspirants à l'officiat. »

Ce rapprochement suffit, je pense, à montrer les différences énormes qui existent dans l'application, aux hommes ou aux femmes, de ce régime d'exception, sur lequel nous appelons l'attention du Conseil.

IV. — En Suisse, dans les Universités de Genève, de Zurich, de Bâle et de Berne, les élèves en médecine de chacune des écoles ne dépassent pas le chiffre de 150 à 200. Parmi ces élèves on ne compte guère à Bâle et à Berne que 8 ou 10 élèves femmes; à Zurich ou à Genève, il y en a au plus de 25 à 50, et il est à remarquer que presque toutes ces élèves sont de nationalité russe. En Russie même, où le nombre des élèves femmes a atteint le chiffre le plus élevé, il était, il y a trois ans, de 250 à 300. D'après les renseignements recueillis par M. Béclard auprès de plusieurs médecins russes, ce chiffre aurait sensiblement diminué. Là, l'enseignement donné aux élèves femmes est centralisé à Saint-Pétersbourg, où elles forment, au point de vue des études médicales, une division absolument distincte. Il n'y a entre elles et les étudiants aucune communauté d'enseignement, ni dans les cours, ni dans les laboratoires des travaux pratiques, anatomiques ou autres, ni même dans les salles des hôpitaux.

PROGRAMME DU CONGRÈS DES SOCIÉTÉS SAVANTES A LA SORBONNE EN 1885

I. — SECTION D'HISTOIRE ET DE PHILOLOGIE

1° Mode d'élection et étendue des pouvoirs des députés aux États provinciaux.

2° Les villes neuves, les bastides, les sauvetats et autres fondations analogues à partir du XIIe siècle.

3° Recherche des documents d'après lesquels on peut déterminer les modifications successives du servage.

4° Origine, étendue, régime et forme d'aliénation des biens communaux au moyen âge.

5° Origine et organisation des anciennes corporations d'arts et métiers.

6° Origine, importance et durée des anciennes foires.

7° Anciens livres de raison et de comptes et journaux de famille.

8° État de l'instruction primaire et secondaire avant 1789.

9° Liturgies locales antérieures au XVIIe siècle.

10° Origine et règlement des confréries et charités antérieures au XVIIe siècle.

11° Étude des anciens calendriers.

12° Indiquer les modifications que les recherches les plus récentes permettent d'introduire dans le tableau des constitutions communales tracé par Augustin Thierry.

13° Des livres qui ont servi à l'enseignement du grec en France depuis la Renaissance jusqu'au XVIIIe siècle.

14° Rôle des maîtres écrivains dans l'instruction populaire et la rédaction des actes.

15° Étude des documents antérieurs à la Révolution pouvant fournir des renseignements sur le chiffre de la population dans une ancienne circonscription civile ou ecclésiastique.

II. — SECTION D'ARCHÉOLOGIE

1° Quelles sont les contrées de la Gaule où ont été signalés des cimetières à incinération remontant à une époque antérieure à la conquête romaine?

Quels sont les caractères distinctifs de ces cimetières?

2° Dresser la liste, faire la description et rechercher l'origine des œuvres d'art hellénique, des inscriptions et des marbres grecs, qui existent dans les collections publiques ou privées des divers départements. Distinguer ceux de ces monuments qui sont de provenance locale de ceux qui ont été importés dans les temps modernes.

3° Étudier les plus récentes théories qui ont pu être émises sur l'origine des basiliques chrétiennes. Décrire les plus anciennes basiliques que l'on connaisse en dehors de l'Italie, en particulier celles de l'Afrique romaine.

4° Signaler les nouvelles découvertes de bornes milliaires ou les constatations de chaussées antiques qui peuvent servir à déterminer le tracé des voies romaines en Gaule ou en Afrique.

5° Grouper les renseignements que les noms de lieux-dits peuvent fournir à l'archéologie et à la géographie antique.

6° Signaler les édifices antiques de l'Afrique tels que arcs de triomphe, temples, théâtres, cirques, portes de ville, tombeaux monumentaux, aqueducs, ponts, etc., et dresser le plan des ruines romaines les plus intéressantes.

7° Étudier les caractères qui distinguent les diverses écoles d'architecture religieuse à l'époque romane en s'attachant à mettre en relief les éléments constitutifs des monuments (plans, voûtes, etc.).

8° Rechercher, dans chaque département ou arrondissement, les monuments de l'architecture militaire en France aux différents siècles du moyen âge. En donner des statistiques, signaler les documents historiques qui peuvent servir à en déterminer la date.

9° Signaler les constructions rurales élevées par les abbayes, telles que granges, moulins, étables, colombiers. En donner, autant que possible, les coupes et plans.

10° Étudier les tissus anciens, les tapisseries et les broderies qui existent dans les trésors des églises, dans les anciens hôpitaux, dans les musées et dans les collections particulières.

11° Signaler les actes notariés du XIVe au XVIe siècle, contenant des renseignements sur la biographie des artistes et particulièrement les marchés relatifs aux peintures, sculptures et autres œuvres d'art commandées soit par des particuliers, soit par des municipalités ou des communautés.

12° Étudier les produits des principaux centres de fabrication de l'orfèvrerie en France pendant le moyen âge, et signaler les caractères qui permettent de les distinguer.

III. — SECTION DES SCIENCES ÉCONOMIQUES ET SOCIALES

1° La division de la propriété en France.

(Cette question ayant déjà été discutée dans son ensemble au congrès de 1884, les études nouvelles auxquelles elle pourra encore donner lieu devront être limitées, soit à un point déterminé du territoire, soit à l'une seulement des causes principales du morcellement.)

2° L'aménagement et la conservation des forêts en France, avant et après 1827.

3° La législation et le régime des routes et chemins en France, aux XVIIIe et XIXe siècles.

4° Étudier, au point de vue de leur valeur comparative, les divers documents qui peuvent être utilisés pour l'évaluation des populations de l'ancienne France (évaluation en feux dans les recensements dressés par les officiers des élections ou les agents des seigneurs, évaluation en communiants dans les pouillés et les registres des visites pastorales, etc...).

5° Étudier, sur un point déterminé ou dans une industrie particulière, le salaire et les conditions des ouvriers sous l'ancien régime et dans la France contemporaine.

6° De la propriété en pays musulman.

7° Étudier la situation légale des Sociétés commerciales françaises à l'étranger et des Sociétés étrangères en France.

8° Des modifications à introduire dans la législation en vue d'autoriser ou de régulariser la preuve du décès d'une personne disparue, dont la mort ne peut pas être constatée par un acte régulier de l'état civil.

9° L'enseignement secondaire spécial, ses caractères distincts, son utilité sociale et ses relations avec les autres ordres d'enseignement.

IV. — SECTIONS DE SCIENCES MATHÉMATIQUES, PHYSIQUES, CHIMIQUES ET MÉTÉOROLOGIQUES

1° Étude du mistral.

2° Observations de tremblements de terre avec les enregistreurs.

3° Éclairs de chaleur : fréquence des orages dans la même journée.

4° Étude des phénomènes périodiques de la végétation.

5° De quelle utilité peuvent être, au point de vue de la prévision du temps, les renseignements fournis par les observations magnétiques et électriques ?

6° Recherches sur la présence de la vapeur d'eau dans l'air par les observations astronomiques et spectroscopiques.

7° Comparaison des climats du midi et du sud-ouest de la France.

8° Des causes qui semblent présider à la diminution générale des eaux dans le nord de l'Afrique et à un changement du climat.

V. — SECTION DE SCIENCES NATURELLES ET DE SCIENCES GÉOGRAPHIQUES

1° Étude du mode de distribution topographique de chacune des espèces animales qui habitent une partie de notre littoral. Marquer sur une carte à grande échelle (par exemple sur les feuilles séparées du Pilote français) les points où chacune de ces espèces a été trouvée, et indiquer par des signes de convention si elle y est très commune, assez commune ou rare.

2° Étude détaillée de la France fluviale dans des régions bien déterminées. Marquer sur une carte les localités fréquentées par chaque espèce de poisson, de crustacé et de mollusque; indiquer si elle est sédentaire ou voyageuse; et, dans ce dernier cas, les époques d'arrivée et de départ. Noter aussi l'époque de la ponte.

3° Étudier les phénomènes périodiques de la végétation, aux époques d'arrivée et de départ des oiseaux de passage, à la date de l'apparition des principales espèces d'insectes qui nuisent à l'agriculture, et à d'autres faits du même ordre.

4° Etudier les relations qui peuvent exister entre les variétés de diverses espèces zoologiques ou botaniques et les conditions dans lesquelles les représentants de ces espèces vivent (altitude, sécheresse ou humidité, etc., etc.).

5° Étudier au point de vue de l'anthropologie les différentes populations qui, depuis les temps les plus reculés, ont occupé, en totalité ou en partie, une région déterminée de la France.

6° Étudier les changements qui, depuis les temps historiques, ont été effectués dans la configuration du sol d'une localité par l'action de la mer, par la formation d'alluvions, par l'action des vents ou par toute autre cause naturelle.

7° Indication sommaire des anciennes cartes possédées par les différentes Sociétés de géographie, par des établissements publics ou par des particuliers.

8° Étudier l'influence de la chaîne des Cévennes dans les limites apportées à la propagation vers le Nord des espèces végétales et animales de la région méditerranéenne.

9° Discuter la question de l'acclimatation en France du ver à soie, de l'ailante (*attacus cynthia vera, G. Men.*) et des autres espèces séricigènes.

10° Particularités anatomiques et morphologiques qui caractérisent la flore des différentes régions botaniques en Barbarie.

11° Causes de la mortalité dans les troupeaux indigènes (Algérie).

12° Étude microscopique des roches sédimentaires et non sédimentaires au point de vue agronomique.

13° Examiner et discuter l'influence qu'exercent sur la conservation des insectes les températures hibernales et leur durée plus ou moins longue.

14° Étude des phénomènes périodiques de la végétation; dates du bourgeonnement, de la floraison et de la maturité.

SUPPLÉANCES AU COLLÈGE DE FRANCE

M. Serret, professeur de mécanique céleste au Collège de France, est autorisé à se faire suppléer, pendant l'année scolaire 1884-1885, par M. E. Vicaire, professeur à l'École des mines.

M. Bertrand, professeur de physique générale et de mathématiques au Collège de France, est autorisé à se faire suppléer, pendant l'année scolaire 1884-1885, par M. Maurice Lévy.

M. Léon Rénier, membre de l'Institut, professeur d'épigraphie et

antiquités romaines au Collège de France, est autorisé à se faire suppléer, pendant l'année scolaire 1884-1885, par M. Ernest Desjardins, membre de l'Institut.

M. Foucart, professeur d'épigraphie et antiquités grecques au Collège de France, est autorisé à se faire suppléer, pendant l'année scolaire 1884-1885, par M. Homelle, maître de conférences à la Faculté des lettres de Nancy.

M. Maspéro, professeur d'archéologie et philologie égyptiennes au Collège de France, est autorisé à se faire suppléer, pendant l'année scolaire 1884-1885, par M. Lefébure.

M. Ernest Havet, professeur d'éloquence latine au Collège de France, est autorisé à se faire suppléer, pendant l'année scolaire 1884-1885, par M. Louis Havet, maître de conférences à la section d'histoire et de philologie de l'École pratique des Hautes Études.

M. Paul Meyer, professeur des langues et littératures de l'Europe méridionale au Collège de France, est autorisé à se faire remplacer, pendant le premier semestre de l'année scolaire 1884-1885, par M. Morel-Fatio.

M. Brown-Séquard, professeur de médecine au Collège de France, est autorisé à se faire remplacer, pendant le premier semestre de l'année scolaire 1884-1885, par M. d'Arsonval.

M. Marey, professeur d'histoire naturelle des corps organisés au Collège de France, est autorisé à se faire remplacer, pendant le premier semestre de l'année scolaire 1884-1885, par M. François Franck, directeur adjoint du laboratoire de physiologie de l'École pratique des Hautes Études.

Rappelons ici que les suppléances, si fréquentes en France, sont très rares en Allemagne. En voici une preuve, parmi bien d'autres :

La Faculté de médecine de Berlin, amenée, il y a quelques années, à s'occuper de la question des suppléances, avait demandé l'addition d'un nouvel article à son règlement. Le ministre répondit qu'à son avis, il n'y avait pas lieu de donner suite à cette demande : « Il va de soi, lit-on dans sa lettre au curateur de l'Université, que les professeurs sont tenus de faire eux-mêmes leurs cours et de diriger les exercices cliniques ou pratiques dont ils sont chargés, et nullement autorisés à en confier le soin, pour un temps plus ou moins long, à un suppléant arbitrairement choisi. Une réglementation spéciale, à ce sujet, semble absolument superflue, et ne ferait qu'obscurcir le véritable point de vue (auquel il faut s'en tenir) qu'il s'agit ici d'un devoir formel. En dehors de circonstances exceptionnelles et d'événements imprévus, il m'est impossible de comprendre pour quelles raisons autres que des raisons de santé, un professeur pourrait bien être empêché de remplir ses fonctions. En pareil cas, lorsqu'une indisposition menace de se prolonger et rend désirable la suppléance du professeur, il va de soi, également, que le curateur de l'Université et la Faculté doivent être saisis de la demande pour qu'il y soit donné suite dans les formes réglementaires (du 10 mars 1880). »

L'INSTRUCTION PUBLIQUE AU CANADA

Nous extrayons du journal *l'Instruction publique*, qui se publie au Canada, les renseignements suivants, empruntés au rapport du surintendant de la province de Québec.

ÉTAT GÉNÉRAL COMPARATIF DU MOUVEMENT DE L'ÉDUCATION BASÉ SUR LES RAPPORTS STATISTIQUES ANNUELS DES INSPECTEURS D'ÉCOLES

Population de la Province en 1881 — 1,359,027

DÉSIGNATION.	1870-71	1880-81	1881-82	1882-83
Écoles Élémentaires.	3492	4156	4233	4404
Écoles Modèles.	322	281	282	333
Académies	194	302	290	246
Collèges	35	36	35	31
Écoles Spéciales	4	19	20	18
Écoles Normales	3	3	3	3
Universités.	3	3	3	4
Totaux	4053	4800	4866	5039
Élèves des Écoles Élémentaires. . . .	163550	162968	167308	170858
— — Modèles	27214	21984	22267	26378
— des Académies.	23766	42983	39655	38278
— des Collèges.	5954	7253	7146	6879
— des Écoles Spéciales.	622	1539	1351	1262
— — Normales	240	386	323	330
— — Universités. . . .	751	1013	1075	1240
Totaux	222097	238126	239125	245225
Instituteurs laïques.	688	508	487	497
— religieux	424	598	627	602
Institutrices laïques.	3172	4062	4289	4448
— religieuses	683	1105	1226	1324
Totaux	4967	6273	6629	6871
Municipalités.	801	1010	1051	1071
Maison d'école	3238	4039	4440	4864
Livres distribués par le Surintendant et les Inspecteurs d'écoles.	11071	18389	20393	20884

TABLEAU COMPARATIF DES CONTRIBUTIONS GÉNÉRALES SCOLAIRES DE 1867

CONTRIBUTIONS GÉNÉRALES.	1870-71	1880-81	1881-82	1882-83
Payées par les contribuables :				
Cotisations annuelles et spéciales.	370794	595798	612879	639566
Cotisations pour construction d'édifices . .	46320	34904	41446	60745
Rétributions mensuelles.	535981	1366434	1376384	1181034
Dépenses annuelles des Institutions d'éducation supérieure.	515127	688451	732233	928394
TOTAUX.	1468222	2685587	2762952	2809739
Payé par le gouvernement :				
Éducation supérieure.	74088	78410	78410	78410
Écoles communes	124339	155000	155000	155000
Écoles dans les municipalités pauvres. . . .	7735	4000	4000	6000
Écoles normales	43590	43500	4200	46000
Écoles pour les sourds-muets.	....	12000	13000	13000
Livres pour prix.	2500	4500	4500	9500
Instituteurs à la retraite	4700	8000	8000	8000
Inspection des écoles.	19061	28625	28745	28745
Conseil de l'Instruction publique.	....	1500	1500	1500
Revenus des licences de mariage payés aux écoles protestantes.	....	5964	6000	6322
Journaux de l'Instruction publique.	2400	....	....	....
TOTAUX.	278413	341229	341155	352677

ASSOCIATION GÉNÉRALE DES ÉTUDIANTS DES FACULTÉS ET ÉCOLES SUPÉRIEURES DE PARIS

Il y a quelques jours, les étudiants de Paris organisaient une démonstration en l'honneur de M. Chevreul, *le doyen des Étudiants de France*. Le 5 janvier, M. A. Leclaire, avocat à Nancy, conviait les professeurs et les élèves des Facultés et des Écoles supérieures de Paris à une conférence « sur les Sociétés d'étudiants en France et à l'étranger ». Un grand nombre de jeunes gens et quelques-uns de nos maîtres les plus éminents ont répondu à cet appel. M. Chevreul avait bien voulu accepter la présidence d'honneur.

L'objet de la conférence de M. Leclaire était de faire connaître au public jeune et ardent qui remplissait la salle *Gerson* l'esprit et le but de l'Association générale des étudiants qui vient de se créer à Paris. Dans une revue rapide mais saisissante, il a montré ce genre d'associations en pleine prospérité dans la plupart des pays étrangers.

Pour réussir en France, il est nécessaire qu'elles restent étrangères à

la politique, et s'attachent exclusivement à développer les sentiments de fraternité et de patriotisme. Ces excellents conseils, exprimés en termes chaleureux, et quelquefois éloquents, ont paru faire une vive impression sur l'auditoire. Il est à désirer qu'il se crée des associations de ce genre dans nos centres universitaires les plus importants. Celle des étudiants de Nancy, qui existe depuis plusieurs années, et dont M. Leclaire a été l'un des fondateurs, peut servir de modèle. Nous publierons, dans un prochain numéro, les statuts de l'Association des étudiants de Paris, qui a actuellement pour président M. Delcambre, licencié ès sciences.

Le congrès de la Société pour l'étude des questions sociales et politiques (Francfort-sur-le-Mein, octobre 1884) avait inscrit à son ordre du jour : « De l'importance de l'organisation des écoles supérieures et moyennes au point de vue de la vie sociale et du développement de l'industrie nationale. » Notre collaborateur le Dr Bach, directeur du Falk-Realgymnase de Berlin, a pris occasion de ces débats pour prononcer au dernier congrès des realschulistes un discours fort remarqué sur l'extension que comporte l'institution des *Bürgerschulen* laquelle répond aux besoins d'une classe nombreuse de la société et comble une lacune regrettable entre l'école primaire et l'enseignement secondaire. Une école de ce genre, due à l'initiative de la municipalité, a été inaugurée à Berlin au commencement de ce semestre.

Le président de la République a promulgué, à la date du 6 décembre, une loi portant ouverture d'un crédit extraordinaire de 600,000 francs, destiné à la construction des écoles supérieures d'Alger.

Un arrêté du 18 décembre 1884 a institué une Commission de publication des découvertes archéologiques faites en Tunisie, et nommé les membres de cette Commission, qui sera présidée par M. E. Renan. M. Salomon Reinach, membre de la Commission, remplira les fonctions de secrétaire.

Par décret du 18 décembre 1884, il est créé à la Faculté de Marseille une chaire de chimie industrielle.

ACTES ET DOCUMENTS OFFICIELS

CIRCULAIRE

RELATIVE AU CERTIFICAT D'EXAMEN DE GRAMMAIRE EXIGÉ DES ASPIRANTS AUX GRADES D'OFFICIER DE SANTÉ ET DE PHARMACIEN DE 2e CLASSE

(Du 25 octobre)

Monsieur le recteur,

Aux termes de l'arrêté du 10 mai 1884, les candidats au certificat d'examen de grammaire, aspirant au diplôme d'officier de santé ou de pharmacien de 2e classe, seront, à partir du 1er novembre 1884, interrogés conformément au programme d'études prescrit par l'arrêté du 2 août 1880 pour la classe de quatrième des lycées.

Le second paragraphe de cet arrêté spécifie que les candidats aspirant au diplôme d'officier devront, en outre, subir l'examen complémentaire prévu par le décret du 1er août 1883 (art. 1er, paragraphe 2), portant sur les éléments de physique, de chimie et d'histoire naturelle, conformément au programme des trois premières années d'études de l'enseignement secondaire spécial.

J'ai été consulté sur la question de savoir si un candidat au certificat de grammaire, ajourné à cet examen, et qui, par conséquent, n'a pas été interrogé sur les langues vivantes, devait renouveler l'examen dont il s'agit, dans les conditions prescrites par l'arrêté du 10 mai 1884, ou être dispensé de l'interrogation sur une langue vivante.

J'ai décidé que, pendant une période d'un an qui prendra fin le 1er novembre 1885, vous pourrez accorder la dispense de l'épreuve des langues vivantes aux candidats au certificat d'examen de grammaire (officiers de santé et pharmaciens de 2e classe) qui ont déjà subi l'examen et qui ont été ajournés.

Je vous prie de prendre les mesures nécessaires à l'exécution de cette décision.

Recevez, Monsieur le recteur, l'assurance de ma considération très distinguée.

Le ministre de l'instruction publique et des beaux-arts,

A. FALLIÈRES.

ARRÊTÉ

AUTORISANT L'OUVERTURE PROVISOIRE D'UN COLLÈGE COMMUNAL DE JEUNES FILLES A AGEN

(Du 29 septembre)

ARRÊTÉ

AUTORISANT L'OUVERTURE PROVISOIRE D'UN COLLÈGE COMMUNAL DE JEUNES FILLES A TARBES

(Du 29 septembre)

CIRCULAIRE

RELATIVE A L'ÉPREUVE ÉCRITE ET A LA THÈSE DE DOCTORAT EN MÉDECINE (1)

(Du 20 octobre)

Monsieur le recteur,

L'arrêté des Consuls en date du 20 prairial an XI, pour l'exécution de la loi du 19 ventôse précédent, déterminant les conditions d'études pour les aspirants aux grades dans les Écoles de médecine, porte, article 9 :

« L'examen de clinique sera aussi fait en deux séances; il consistera en une série de questions proposées d'avance et tirées au sort, qui seront relatives à quelques cas de pratique déterminés et connus, et auxquelles le candidat sera tenu de répondre en latin et par écrit. A cet effet, le récipiendaire se rendra à l'École trois heures au moins avant l'ouverture de l'examen, et il préparera sa réponse, qu'il rédigera seul et en particulier. A l'heure indiquée pour la réunion des examinateurs, il répondra, de vive voix et en latin, aux interrogations qui lui seront faites sur sa réponse écrite. »

Les dispositions relatives à l'épreuve écrite prévue par cet article ont été modifiées de la manière suivante et par un arrêté du 26 août 1834 :

« L'épreuve à soutenir en latin, exigée pour le cinquième examen du doctorat en médecine, par l'article 6 de la loi du 19 ventôse an XI, consistera à l'avenir dans une composition écrite en latin sur une question médicale ou chirurgicale.

« Il y aura en outre, après visite d'un ou plusieurs malades à la clinique de la Faculté, un examen oral en français, d'une durée de deux heures, dans lequel les candidats feront connaître le diagnostic qu'ils auront porté, et le traitement qu'ils auront jugé convenable d'adopter. »

En 1862, sur la proposition de la Faculté de médecine de Paris, un arrêté du 4 novembre a décidé que la composition exigée pour le cinquième examen de doctorat serait à l'avenir écrite en français.

Enfin un arrêté en Conseil supérieur en date du 25 novembre 1864 a prescrit que la partie du cinquième examen de doctorat relative aux accouchements comprendrait à l'avenir une épreuve pratique de clinique obstétricale analogue à celles qui sont exigées pour la médecine et pour la chirurgie et que, parmi les sujets destinés à la composition écrite, se trouveraient comprises les questions relatives à l'art des accouchements.

Le décret du 20 juin 1878, qui règle définitivement les conditions d'études des aspirants au grade de docteur en médecine, ne reproduit aucune de ces dispositions; cependant elles ont continué d'être appliquées.

La Faculté de médecine de Paris a demandé la suppression de la composition écrite du cinquième examen de doctorat pour les motifs suivants :

« Le cinquième examen de doctorat est actuellement scindé : l'une de ses parties se compose d'une épreuve clinique de chirurgie et d'accouchements; l'autre, d'une épreuve clinique de chirurgie et d'une épreuve pratique d'anatomie pathologique.

(1) Les décret et arrêté du 5 août 1884 dont il est fait mention dans cette circulaire ont été insérés au *Bulletin administratif*, n° 610, pages 202 et 203.

« Si l'on conserve l'épreuve écrite, il faut décider, d'abord, à laquelle de ces deux parties du cinquième examen elle doit être jointe; si elle doit porter exclusivement sur des questions de médecine ou de chirurgie, ou bien s'il faut la dédoubler et en instituer deux.

« Ces complications ne seraient justifiées que si cette épreuve avait en réalité une valeur démonstrative. Or, une longue pratique prouve qu'il n'en est rien. Instituée alors que l'examen comportait une seule épreuve et dans le but d'obliger les élèves à conserver une certaine habitude de la langue latine, elle était devenue illusoire; on a dû abandonner ce procédé. Il fut décidé qu'elle se ferait en langue française. Mais les élèves, non surveillés, s'inspiraient trop souvent, dans leurs épreuves, des conseils de leurs voisins ou de livres qu'ils apportaient avec eux. La Faculté pensa qu'en établissant une surveillance particulière, cette composition se ferait dans des conditions plus loyales. Cet espoir fut déçu.

« Il semble que le dédoublement des épreuves du cinquième examen de doctorat permette au professeur de se rendre exactement compte de la valeur de l'instruction des candidats et que les renseignements fournis par l'épreuve écrite sont bien peu importants, sinon illusoires. »

Les observations qui précèdent ont été prises en considération par le Conseil supérieur de l'instruction publique, dans sa dernière session, et par un décret en date du 5 août 1884, dont vous trouverez ci-joint plusieurs exemplaires, l'épreuve écrite du cinquième examen de doctorat en médecine a été supprimée. Cette suppression s'applique à l'ancien et au nouveau régime.

L'épreuve de la thèse exigée des aspirants au grade de docteur en médecine, prévue par la loi du 19 ventôse an XI (article 7), et par l'arrêté du Gouvernement, en date du 20 prairial de la même année, a été déterminée par les dispositions suivantes de l'arrêté du 26 septembre 1837 (article 4) :

« Art. 4. — A dater du 1er janvier 1838, la thèse à soutenir devant les Facultés de médecine consistera en une série de questions sur plusieurs branches de l'enseignement médical, rédigées en Conseil royal de l'instruction publique et que les candidats seront tenus de résoudre et de faire imprimer. Ces questions, au nombre de quatre, porteront : l'une, sur les sciences physiques, chimiques et naturelles, une autre sur les sciences médicales proprement dites. Elles seront tirées au sort parmi celles qui auront été préalablement déposées dans quatre urnes distinctes, et le tirage se fera en présence des doyens, dès que les candidats auront subi le quatrième examen.

« Il sera d'ailleurs permis aux candidats qui voudront traiter un sujet *ex professo* d'ajouter à ce programme obligatoire une dissertation inaugurale. »

Ces dispositions ont été abrogées par l'arrêté ci-après du 22 mars 1842, encore en vigueur :

« Article premier. — A l'avenir, dans toute Faculté de médecine du royaume, les thèses à soutenir par les aspirants au doctorat consisteront :

« 1° En une dissertation imprimée dont le sujet aura été choisi par le candidat sur un point quelconque de médecine ou de chirurgie, ou tiré au sort par lui sur une série de questions spéciales que la Faculté aura rédigées à cet effet.

« 2° En une argumentation verbale sur le sujet même de la dissertation précitée et sur un nombre d'autres sujets correspondant aux

diverses matières de l'enseignement de la Faculté, et qui, après avoir été tirés au sort par le candidat, sur une deuxième série de questions rédigées par la Faculté, seront transcrits sans développements à la suite de la dissertation imprimée... »

La Faculté de médecine de Paris a demandé, à l'unanimité, la suppression des questions placées à la fin des thèses. Il est certain que, dans la pratique, ces questions sont inutiles; beaucoup d'entre elles ont vieilli; beaucoup des questions nées depuis vingt ans ne sont pas mentionnées.

En outre, comme sur la première page des thèses est imprimée cette phrase : *Le candidat répondra aux questions qui lui seront faites sur les diverses parties de l'enseignement médical*, les examinateurs peuvent toujours s'assurer de l'étendue des connaissances médicales des candidats. On ne comprend même pas très bien comment l'autorisation d'interroger sur la totalité de la médecine semble être restreinte par la désignation de questions ne portant que sur une partie de cette totalité.

J'ai soumis ces observations au Conseil supérieur de l'instruction publique qui les a approuvées, et je vous adresse l'arrêté en date du 5 août 1884 qui règle pour l'avenir les conditions de la soutenance de la thèse de doctorat en médecine.

Je vous prie de notifier ces différentes dispositions à MM. les doyens et directeurs des Facultés et Écoles de médecine de votre ressort académique et d'en assurer l'exécution.

Recevez, Monsieur le recteur, l'assurance de ma considération très distinguée.

Le ministre de l'instruction publique et des beaux-arts,
A. Fallières.

Collège de jeunes filles de Lons-le-Saunier. — La ville de Lons-le-Saunier est autorisée provisoirement à annexer un internat à son collège de jeunes filles.

CIRCULAIRE

RELATIVE AUX INSCRIPTIONS ET AUX EXAMENS DANS LES FACULTÉS ET ÉCOLES DE MÉDECINE

(Du 6 novembre)

Monsieur le recteur,

Je suis informé qu'un certain nombre d'élèves d'écoles préparatoires de médecine et de pharmacie, pourvus de quatre inscriptions de doctorat et refusés au premier examen probatoire, ont continué de prendre des inscriptions près desdites écoles et qu'ils ont réparé, sans autorisation, leur échec devant une Faculté autre que celle où ils avaient été ajournés.

J'ai l'honneur de vous rappeler que les élèves des écoles de plein exercice et des écoles préparatoires de médecine et de pharmacie, qui se rendent dans les Facultés pour y subir leurs examens aux époques fixées par l'article 4 du règlement du 20 juin 1878 et par l'article 1er du

décret du 23 juillet 1882, sont, en ce qui concerne les ajournements, soumis aux mêmes règles que les élèves des Facultés.

Or, l'article 4 § 3 du règlement du 20 juin 1878 stipule formellement que :

« Tout candidat qui n'aura pas subi avec succès le premier examen en novembre au plus tard sera ajourné à la fin de l'année scolaire et ne pourra prendre aucune inscription pendant le cours de cette année. »

Il résulte de cette disposition que les étudiants dont je vous ai signalé la situation n'auraient pas dû être admis à prendre la 5e inscription avant d'avoir subi avec succès l'examen dont il s'agit.

Permettez-moi de vous faire remarquer, en outre, que les étudiants appartenant à des écoles de plein exercice ou à des écoles préparatoires, qui veulent subir les examens de doctorat dans les conditions précitées, doivent demander aux directeurs de ces écoles que leurs certificats de scolarité soient transmis par vos soins à la Faculté qu'ils désignent. Aux termes de l'article 23 du règlement du 30 juillet 1883, relatif au régime des établissements d'enseignement supérieur, ces certificats doivent mentionner le nombre des inscriptions prises, la justification de la participation et du degré d'exactitude aux travaux pratiques, les notes obtenues à ces travaux et aux examens et *les ajournements*. Dès que les examens sont subis, MM. les doyens renvoient les dossiers, par votre intermédiaire, à MM. les directeurs, en sorte que ceux-ci sont en mesure d'apprécier, d'après le dossier qu'ils ont entre les mains, s'ils peuvent autoriser les étudiants à prendre les cinquième et douzième inscriptions.

Je vous rappelle enfin que l'étudiant, refusé à un examen, doit renouveler cette épreuve devant la même Faculté. Aux termes de l'article 24 du règlement du 30 juillet 1883, vous pouvez autoriser les élèves à réparer leur échec devant une Faculté ou École autre que celles où ils se sont présentés ; mais cette autorisation ne peut être accordée que pour des motifs graves et après avis de la Faculté ou École ; *mention de cette décision doit être inscrite au dossier*.

Les étudiants doivent connaître les obligations que leur imposent les règlements universitaires; mais il n'est pas moins indispensable que MM. les secrétaires soient attentifs à exécuter ces règlements dans toutes leurs parties et n'hésitent pas à refuser l'inscription ou la consignation qui leur serait demandée par un étudiant dont la scolarité serait irrégulière, ou dont le dossier serait incomplet ; la régularité des études ne peut être obtenue qu'à ce prix.

Je vous prie de rappeler les dispositions qui précèdent à MM. les doyens, directeurs et secrétaires de votre Académie et de les inviter à s'y conformer rigoureusement. Vous veillerez vous-même à ce qu'il n'y soit point dérogé.

Recevez, monsieur le recteur, l'assurance de ma considération très distinguée.

Le ministre de l'instruction publique et des beaux-arts,

A. FALLIÈRES.

ARRÊTÉ

INSTITUANT DES COMMISSIONS POUR LA REVISION DES PROGRAMMES DE L'ENSEIGNEMENT CLASSIQUE ET NOMMANT LES MEMBRES DE CES COMMISSIONS

(Du 30 octobre)

Le ministre de l'instruction publique et des beaux-arts,

Vu la délibération, en date du 23 juillet 1884, par laquelle le Conseil supérieur de l'instruction publique a adopté les résolutions suivantes :

1° En cinquième et en sixième, confier l'enseignement de l'histoire au professeur de grammaire ;

2° Supprimer la classe du jeudi, sous la réserve qu'elle pourra être rétablie par le recteur pour les élèves des hautes classes qui se préparent aux grandes écoles ou qui ont à subir des examens;

3° Commencer l'étude du grec en cinquième, à partir du mois de janvier, et prélever deux heures de classe sur le temps affecté au latin ;

4° Réduire le nombre des heures de classe à vingt, y compris le dessin, dans la division élémentaire; à vingt, non compris le dessin, dans les autres divisions,

Arrête :

Article premier. — Il est institué auprès du ministère de l'instruction publique et des beaux-arts des commissions consultatives spéciales, chargées de préparer les remaniements dans les programmes, en exécution des décisions ci-dessus visées.

Art. 2. — Ces commissions sont composées ainsi qu'il suit :

1. — Philosophie.

M. Lachelier, inspecteur général de l'instruction publique, *président;*

MM. Gidel, proviseur du lycée Louis-le-Grand; Rabier, professeur au lycée Charlemagne, membre du Conseil supérieur de l'instruction publique; Marion, chargé de cours à la Faculté des lettres de Paris, ancien membre du Conseil supérieur de l'instruction publique; Burdeau, professeur au lycée Louis-le-Grand.

2. — Histoire.

M. Anquez, inspecteur général de l'instruction publique, *président;*

MM. Joubin, proviseur du lycée Saint-Louis; Jallifier, professeur au lycée Condorcet, membre du Conseil supérieur de l'instruction publique; Melouzay, professeur au lycée Condorcet, ancien membre du Conseil supérieur de l'instruction publique; Lecène, professeur au lycée Charlemagne; Darsy, professeur au lycée Louis-le-Grand.

3. — Lettres et Grammaire.

M. Manuel, inspecteur général de l'instruction publique, *président;*

MM. Girard, proviseur du lycée Condorcet; Grenier, proviseur du lycée Henri IV; Robert, professeur de rhétorique au lycée Henri IV, membre du Conseil supérieur de l'instruction publique; Talbot, professeur de rhétorique au lycée Condorcet, membre du Conseil académique de Paris; Dupuy, professeur de rhétorique au collège Rollin; Morel,

ancien membre du Conseil supérieur de l'instruction publique, chef du cabinet du ministre; Mossot, professeur de seconde au lycée Condorcet; Montigny, professeur de troisième au lycée Henri IV; Legouez, professeur de quatrième au lycée Condorcet; Jannetaz, professeur de quatrième au lycée Saint-Louis; Fauron, professeur de cinquième au lycée Charlemagne; Baize, professeur de sixième au lycée Henri IV.

4. — Classes élémentaires.

M. Beaujean, inspecteur d'académie à Paris, *président;*
MM. Kortz, proviseur du lycée Janson de Sailly; Desavisse, professeur de septième au lycée Condorcet; Baudoin, professeur de septième au lycée de Vanves; Grosjean, professeur de huitième au lycée Saint-Louis; Dessalles, maître élémentaire au collège Rollin.

5. — Langues vivantes.

M. Lévy, inspecteur général de l'instruction publique, *président :*
MM. Roguet, directeur du collège Rollin; Mothéré, professeur d'anglais au lycée Charlemagne, membre du Conseil supérieur de l'instruction publique; Huschard, professeur d'allemand au lycée de Vanves, ancien membre du Conseil supérieur de l'instruction publique; Harris, professeur d'anglais au lycée Condorcet; Lange, professeur d'allemand au lycée Louis-le-Grand.

6. — Sciences mathématiques et physiques.

MM. Vacquant, inspecteur général de l'instruction publique; Fernet, inspecteur général de l'instruction publique, *présidents;*
MM. Lenglier, proviseur du lycée Charlemagne; Gauthier, proviseur du lycée de Vanves; Bernès, professeur de mathématiques au lycée Louis-le-Grand, membre du Conseil supérieur de l'instruction publique; Girardet, professeur de physique au lycée Saint-Louis, membre du Conseil supérieur de l'instruction publique; Piéron, professeur de mathématiques au lycée Saint-Louis; Berthaud, professeur de mathématiques au lycée Condorcet, membre du Conseil académique de Paris; Combette, professeur de mathématiques au lycée Saint-Louis; Joubert, professeur de physique au collège Rollin; Joly, professeur de physique au lycée Henri IV; Maréchal, professeur de physique au lycée Condorcet; Mangin, professeur de sciences naturelles au lycée Louis-le-Grand; Seignette, professeur de sciences naturelles au lycée Condorcet.

Art. 3. — Le directeur de l'Enseignement secondaire et le vice-recteur de l'Académie de Paris font de droit partie de toutes les commissions.

A. Fallières.

Le Gérant : G. MASSON.

Paris. — Typ. Georges Chamerot, 19, rue des Saints-Pères. — 17183.

PRINCIPAUX CORRESPONDANTS ET COLLABORATEURS ÉTRANGERS

Marquis **Alfieri**, Sénateur du royaume d'*Italie*. — Docteur **Apathy**, Professeur de droit à l'Université de *Pesth*. — Docteur **Arndt**, Professeur d'histoire à l'Université de *Leipzig*. — Docteur **F. Ascherson**, Bibliothécaire à l'Université de *Berlin*. — Docteur **Avenarius**, Professeur de pédagogie à l'Université de *Zurich*. — Docteur **Biedermann**, Privat-docent à la Faculté de philosophie de *Berlin*. — Docteur **Bach**, Directeur de Realschule à *Berlin*. — **De Bilinski**, Recteur de l'Université de *Lemberg-Léopold*. — Docteur **Th. Billroth**, Professeur à la Faculté de médecine de *Vienne*. — Docteur **Bucheler**, Directeur de Burgerschule, à *Stuttgard*. — Docteur **Bucher**, Directeur du *Musée de l'Art moderne, appliqué à l'industrie*, à *Vienne*. — **P. Buisson**, publiciste à *Londres* (Angleterre). — Docteur **Christ**, Professeur de philosophie à l'Université de *Munich*. — Docteur **Claes Annerstedt**, Professeur à l'Université d'*Upsal*. — Docteur **Guillaume Creizenach**, Privat-docent de l'Université de *Leipzig*. — Docteur **Czihlarz**, Professeur de droit à l'Université de *Prague*. — Docteur **A.-V. Druffel**, Privat-docent à l'Université de *Munich*. — Baron **Dumreicher**, Conseiller de section au Ministère de l'instruction publique, à *Vienne*. — Docteur **d'Espine**, Professeur de médecine à l'Université de *Genève*. — Docteur **L. Felmeri**, Professeur de pédagogie à l'Université de *Klausenburg* (Hongrie). — Docteur **Théobald Fischer**, Professeur de géographie à l'Université de *Kiel*. — Docteur **A. Fournier**, Professeur d'histoire à l'Université de *Vienne*. — Docteur **Friedlaender**, Directeur de Realschule, à *Hambourg*. — **L. Gildersleeve**, Professeur à l'Université *Hopkins* (Baltimore). — Docteur **Hermann Grimm**, Professeur d'histoire de l'art moderne à l'Université de *Berlin*. — Docteur **Grünhut**, Professeur de droit à l'Université de *Vienne*. — Docteur **W. Hartel**, Professeur de philologie à l'Université de *Vienne*. — **L. de Hartog**, professeur à l'Université d'*Amsterdam*. — Docteur **Hitzig**, Directeur de gymnase et Professeur à l'Université de *Berne*. — Docteur **Hug**, Professeur de philologie à l'Université de *Zurich*. — Docteur **Hollenberg**, Directeur du Gymnase de *Creuznach*. — Docteur **R. von Ihering**, Professeur de droit à l'Université de *Gœttingue*. — Docteur **Ionckbloet**, Professeur de littérature à l'Université de *Leyde*. — Docteur **Kekulé**, Professeur à l'Université de *Bonn*. — Docteur **Kohn**, Professeur à l'Université d'*Heidelberg*. — **Krück**, Directeur du Réal-gymnase de Würzbourg. — The Rev. **Brooke Lambert**, D. D, à *Greenwich*, S. E. — Docteur **Launhardt**, recteur de l'école technique supérieure de *Hanovre*. — Docteur **Laur**, Professeur de littérature française à l'Université d'*Heidelberg*. — Docteur **A. P. Martin**, Président du Collège de Tungwen, à *Pékin* (Chine). — Docteur **Neumann**, Professeur à la Faculté de droit de *Vienne*. — Docteur **Nöldeke**, Directeur de l'École supérieure des filles à *Leipzig*. — Docteur **Paulsen**, Professeur de pédagogie à l'Université de *Berlin*. — **Eugène Rambert**, Professeur à l'École polytechnique de *Zurich*. — Docteur **Randa**, Professeur de droit à l'Université de *Prague*. — Docteur **Reber**, Directeur du Musée et Professeur à l'Université de *Munich*. — **Rivier**, Professeur de droit à l'Université de *Bruxelles*. — **Rouland Hamilton**, publiciste à *Londres*. — Docteur **Arnold Schaefer**, professeur d'histoire à l'Université de *Bonn*. — Docteur **Sjöberg**, Lecteur à *Stockholm*. — Docteur **Siebeck**, Professeur de pédagogie à l'Université de *Giessen*. — Docteur **Steenstrup fils**, Professeur d'histoire à l'Université de *Copenhague*. — Docteur **Steyn-Parvé**, Inspecteur de l'instruction secondaire en Hollande. — Docteur **L. Von Stein**, Professeur d'économie politique à l'Université de *Vienne*. — Docteur **Stoerk**, professeur à l'Université de *Greifswald*. — Docteur **Joh. Storm**, Professeur à l'Université de *Christiania*. — Docteur **Stoy**, Professeur de philosophie et de pédagogie à l'Université d'*Iéna*. — Docteur **Thoman**, Directeur de l'École cantonale de *Zurich*. — Docteur **Thomas**, Professeur à l'Université de *Gand*. — Docteur **Thomson**, Professeur à l'Université de *Copenhague*. — **Thorden**, Professeur à l'Université d'*Upsal*. — Docteur **Joseph Unger**, ancien ministre de l'empire d'Autriche-Hongrie à *Vienne*. — Docteur **Voss**, Chef d'institution à *Christiania*. — Docteur **O. Willmann**, Professeur de pédagogie à l'Université de *Prague*. — Commandeur **Zanfi**, à *Rome*. — Docteur **Zarnke**, Professeur de philologie à l'Université de *Leipzig*.

Paris. — Typ. Georges Chamerot, 19, rue des Saints-Pères. — 17133.

REVUE INTERNATIONALE

DE

L'ENSEIGNEMENT

PUBLIÉE

Par la Société de l'Enseignement supérieur

CINQUIÈME ANNÉE. — N° 2

15 Février 1885

PARIS

G. MASSON, ÉDITEUR

LIBRAIRE DE L'ACADÉMIE DE MÉDECINE

120, BOULEVARD SAINT-GERMAIN, 120

1885

Sommaire du N° 2 du 15 Février 1885

La REVUE INTERNATIONALE DE L'ENSEIGNEMENT

paraît le 15 de chaque mois.

PRIX de L'ABONNEMENT : Paris, départements et étranger, UN an, 24 fr.

On s'abonne chez tous les libraires ou par l'envoi d'un mandat de poste.

NOTA. — Pour les membres de la Société d'Enseignement supérieur, le service de la Revue internationale est compris dans le prix de la cotisation annuelle.

REVUE INTERNATIONALE

DE

L'ENSEIGNEMENT

ALBERT DUMONT

Albert Dumont est né à Scey-sur-Saône (Haute-Saône), le 21 janvier 1842 ; il est mort à la Queue-les-Yvelines (Seine-et-Oise), le 12 août 1884. Les étapes de sa carrière sont connues de tous ceux pour qui je parle (1) : élève de l'École normale de 1861 à 1864, de l'École d'Athènes de 1864 à 1868, Albert Dumont donnait en 1869 ses premiers travaux d'érudition ; en juillet 1870, il soutenait ses thèses doctorales devant la Faculté des lettres de Paris ; ambulancier, puis soldat pendant la guerre, il écrivait, la guerre finie, son livre sur l'*Administration et la propagande prussiennes en Alsace;* en 1872, il retournait à la Grèce et à ses travaux d'érudition, et faisait en Illyrie, en Albanie et en Thrace un voyage qu'il racontait dans la *Revue des Deux Mondes;* en 1873, il réunissait ces articles de la Revue en un livre *le Balkan et l'Adriatique.* Il présidait, la même année, à la fondation de l'École de Rome, qu'il dirigeait jusqu'en 1875 ; de 1875 à 1878, il dirigeait l'École d'Athènes ; recteur à Grenoble en 1878, et ensuite à Montpellier, il était appelé, en juillet 1879, à la direction de l'enseignement supérieur. Les services rendus par lui à l'érudition française, la fondation du *Bulletin de correspondance hellénique* et de la *Bibliothèque des Écoles d'Athènes et de Rome,* ses travaux personnels, son livre de l'*Éphébie attique,* la

(1) Cette notice a été lue en assemblée générale de la Société des élèves de l'École normale.

première livraison des *Céramiques de la Grèce propre* lui valaient en 1882, à l'âge de quarante ans, un siège à l'*Académie des inscriptions et belles-lettres.*

Une courte notice ne suffirait pas pour apprécier l'œuvre du savant et de l'administrateur. Ici, dans notre maison, devant ses maîtres, ses amis et ses élèves, c'est de l'homme qu'il faut parler. L'œuvre d'Albert Dumont est connue, mais très peu de personnes connaissent l'ouvrier, qui vaut plus que l'œuvre, si considérable qu'elle soit.

Albert Dumont fut élevé dans un milieu sain et grave. Son père, fonctionnaire de l'administration des domaines, homme d'un cœur excellent et d'un sens ferme et droit, lui donna l'exemple du dévouement à tous les devoirs, et Mme Dumont fut vraiment l'éducatrice de son fils, sur l'esprit duquel sa parfaite distinction mit une marque qui ne s'effaça point. Les études secondaires commencées à la Roche-sur-Yon furent continuées à Strasbourg, où Albert Dumont fut reçu bachelier en 1859. Son père le destinait à l'administration des domaines, où il était parvenu à une haute situation ; mais Albert Dumont était de ceux qui font leur vie eux-mêmes. La passion de l'étude, le goût de l'histoire, celui de l'archéologie qui se manifesta dès l'enfance, puisqu'à douze ans il recherchait les médailles, la fréquentation d'hommes distingués, le spectacle de la vie intellectuelle dans les Facultés de Strasbourg, l'ambition de suivre une voie qui ne fût point commune, les conseils d'un ami d'enfance et d'un professeur le déterminèrent à demander à ses parents la permission de se présenter à l'École normale : ils la lui accordèrent. Le père consentit, à condition qu'il fît une seconde rhétorique à Strasbourg avec un professeur particulier : ils voulaient éprouver cette vocation qui venait de se déclarer.

La vocation était définitive, car Albert Dumont, même dans sa jeunesse, ne changeait pas aisément de résolution, n'étant point de ceux qui se déterminent à la légère. Nous savons par lui-même ce qu'il était alors, et j'ai lu avec une émotion profonde un journal où il a raconté sa vie du 29 avril au 1er octobre 1860. Sur la première page de ce manuscrit, il a écrit ces lignes, quatre années plus tard :

« Jean-Frédéric Helmoltz (c'est lui-même qu'il désigne par ce nom) est mort le 20 janvier 1864. Il avait pris de bonne heure l'habitude d'écrire tous les soirs les impressions de ses journées. Ses amis, après sa mort, se sont partagé son journal.

« Les feuilles incomplètes réunies ici vont du 29 avril 1860 au mois d'octobre 1860. Quand elles furent écrites, notre malheureux ami avait 18 ans. On y trouvera beaucoup de puérilités et beaucoup de détails d'un intérêt très médiocre, mais comme la sincérité est évidente dans chacune de ces pages, peut-être le philosophe aura-t-il quelque plaisir à y suivre les développements d'un esprit qui se peint tel qu'il est.

« Toutes ces lignes, d'ailleurs, fussent-elles plus insignifiantes qu'elles ne sont, auraient toujours un grand prix pour ceux qui ont connu notre ami, qui ont vécu avec lui et qui ont pu juger par eux-mêmes de tout ce qu'il y avait en lui de bon vouloir.

« Les journaux quotidiens même les plus médiocres ne sauraient laisser indifférents les psychologues. »

Un psychologue, en effet, ne saurait être indifférent à un journal comme celui-là, qui révèle une vie morale et intellectuelle très riche et très haute. Ce jeune homme de dix-huit ans est un chrétien, qui pratique sa religion : il note tel sermon qu'il a entendu ou la belle cérémonie qu'il a vue au jour de la Pentecôte ; mais on sent le philosophe, autant que le chrétien, dans ses réflexions quotidiennes sur ses paroles et sur ses actes et dans ses méditations sur la vie, sur la mort et sur Dieu. Il lit Pascal et Bossuet, mais il copie des lettres d'Érasme ; il disserte contre le scepticisme, mais il se propose d'étudier le fanatisme politique ou religieux ; il a de l'enthousiasme pour les lyriques hébreux et pour les hymnes chrétiennes, mais il se réjouit de savoir « notre belle Révolution française. » C'est une âme libre, qui hésite entre les plus hautes manifestations morales, ou plutôt qui les comprend toutes et les admire.

Ainsi fait son esprit dans le domaine intellectuel. Ce qu'il aime le moins dans son travail, ce sont les exercices d'école. Un jour qu'il a mal fait un discours, il écrit : « Mon esprit lourd, obtus, philosophique a mis trois heures à trouver une malheureuse page qui ne vaut rien. » Et il discute sur l'art de la composition, tâchant de trouver les règles, et tout chagrin « de ne pas rencontrer dans les termes la mesure à la fois élégante et agréable, qui est le propre des élèves de l'École normale. » Heureusement, il ne s'épuise pas dans ces efforts. Il travaille quatorze heures par jour, lit les classiques et les grands historiens ; il étudie l'histoire de l'art, regarde longuement de belles gravures, puis écrit sur le beau des réflexions philosophiques ; il aspire au bonheur de voir la Vierge

Sixtine et la Vierge de Murillo; il note les événements de l'histoire contemporaine, la campagne de Garibaldi en Sicile, l'entrée de Victor-Emmanuel à Bologne, la guerre de Chine; il aime à parler politique et économie politique; il écrit des conversations sur le coup d'État, la constitution de 1852, le suffrage universel. Il est attentif à toutes choses, veut tout savoir et tout comprendre, et juge avec sévérité « le principe qui domine les études actuelles : faire le nécessaire pour avoir une position sociale, le nécessaire, rien que le nécessaire. »

Pourtant, cet esprit qui plane aperçoit les points où il s'arrêtera. L'histoire a ses préférences, car elle est le miroir de cette vie universelle qu'il aime. Il la veut comprendre comme un philosophe; mais il a de la précision dans l'esprit; sa philosophie est la recherche des causes, et il sait que toute recherche est une œuvre d'érudition précise; c'est pourquoi, s'il annonce un jour qu'il réunit des documents et des notes pour une philosophie de l'histoire, il se propose un autre jour d'étudier « à part, d'une façon toute particulière, quelques questions. » L'antiquité surtout l'attire. Après une lecture de l'*Histoire romaine à Rome* d'Ampère, il s'écrie : « Quand irai-je à Rome ? » Ailleurs : « Il faudra que j'aille en Grèce. » Il se préoccupe d'une comparaison à faire entre la cité homérique et la tribu germanique. Une fois, il fait des remarques originales sur le serment des éphèbes. On dirait que cet esprit méditatif voit d'avance sa vie : Rome, la Grèce et le livre de l'*Éphébie*.

Dans toutes ces pages, c'est d'étude et de travail intellectuel qu'il est question : le métier est à l'arrière-plan. Albert Dumont parle bien de l'École normale, et il discute avec sa mère « sur la manière d'enseigner l'histoire et sur les tendances de l'Université. » Son désir est alors d'obtenir quelque jour une chaire à la Faculté des lettres de Strasbourg et de vivre dans sa ville natale où il achèterait une maison sur le quai des Pêcheurs ; mais une haute ambition apparaît tout à coup dans des souhaits comme celui-ci : « Plaise à Dieu que j'aie un noble cœur et que je parle aux hommes avec autorité ! Plaise à Dieu que je sois utile et que ma vie ne passe pas comme celle de ces misérables, qui mangent, boivent et dorment sans vivre un instant ! Plaise à Dieu que ma sérieuse jeunesse porte des fruits salutaires ! » C'était une sérieuse jeunesse, en effet, que la sienne, et non sans mélancolie. « Ma vie est sans éclat, sans joie comme sans tristesse, écrit-il. La tête chez moi détruira le cœur; je le sais, j'en souffre ! Si, au moins, j'avais dans l'esprit une gaieté naturelle ! Mais non, je suis

toujours froid, et tout contribue à me rendre tel. Incapable des écarts de la jeunesse, que j'ai en horreur, éloigné de bien des jeunes gens par une différence d'esprit aussi complète que possible, presque en dehors du monde..., je suis morne, presque insensible, et je n'ai personne à qui parler! » Il n'était pas insensible, et ces lignes ont été écrites dans un moment d'injuste sévérité envers lui-même, comme celles où il parle, lui si fin, de son « esprit obtus. » La finesse de son esprit se découvre à chaque page du journal, et la sensibilité de son cœur déborde dans la tendresse avec laquelle il parle de la maison paternelle, de ses parents, de sa sœur tout enfant qu'il regarde dormir : « Quel gracieux spectacle que le sommeil d'un cher petit enfant! » Seulement, il n'était point banal. Une personne comme lui ne se donnait pas aisément; il était avare de son amitié, et n'a jamais fait usage de cette menue monnaie de l'amitié qu'on appelle la camaraderie. Il se comparait sans doute à des jeunes gens qui ouvraient aux plaisirs de leur âge une âme moins remplie que la sienne de sentiments et d'idées; en les entendant rire, il se croyait triste; n'en trouvant point qui fussent semblables à lui, il lui semblait qu'il fût seul au monde.

A la fin de l'année classique 1859-1860, Albert Dumont se présentait à l'École normale; il ne réussit pas. Qu'il fût dès lors supérieur à ceux qui furent plus heureux, cela est certain; mais il avait des imperfections qu'il sentait, et son esprit avait besoin d'une discipline. Au reste, il n'y avait pas d'inconvénient à ce qu'il s'attardât un peu dans les exercices de la gymnastique scolaire: il apportait au gymnase un corps vigoureux, et n'était pas de ces écoliers que nous avons connus, qui faisaient les mouvements à merveille, bien qu'ils n'eussent pas de corps.

C'est à Paris, au lycée Charlemagne, qu'Albert Dumont vint faire une troisième rhétorique. Il entra à l'institution Verdot. Dans ses longues lettres à sa famille, on trouve la tristesse et le dégoût de l'internat, d'ardentes effusions de tendresse filiale, des appels à son père et à sa mère, qui semblent des invocations religieuses, puis des impressions charmantes d'écolier de province, tombé tout à coup au milieu d'une classe de rhétorique, où des lauréats du concours général se disputaient le premier rang. L'année qu'il passa au lycée Charlemagne lui fut très profitable, et je l'ai entendu souvent parler de cette grande classe de rhétorique.

On dit aujourd'hui beaucoup de mal des grandes classes; on multiplie les divisions. Il est possible que ce soit un bien, mais comme nos grandes classes étaient vivantes! Notre ardeur inté-

ressait jusqu'aux plus inertes. Quand on avait pendant des semaines, par des prodiges de travail, fait tous ses devoirs, versions latines et grecques, vers latins, discours français et latins, s'il arrivait qu'on laissât passer un discours sans y mettre le *Lege quæso*, on était abordé dans la cour par quelque paresseux dont on ne savait pas même le nom, mais qui, spectateur curieux du tournoi entre les forts, vous disait : « Tu ne fais donc plus rien ! » Nos maîtres étaient M. Lemaire et M. Boissier. M. Lemaire, vétéran de la rhétorique, était inflexible sur la discipline intellectuelle et la régularité des mouvements de l'esprit. Il ne permettait pas qu'on ajoutât un paragraphe à une matière donnée par lui, attendu, comme il disait, que, dans un sujet de discours, il voyait tout de suite trois ou cinq paragraphes, et que, lorsque c'était trois, il n'en fallait que trois, lorsque c'était cinq, il n'en fallait que cinq. Il se fâchait quand on mettait deux idées dans un paragraphe. Maître admirable d'ailleurs pour dégrossir un malhabile; convaincu de l'excellence de sa méthode, — je l'ai entendu dire au ministre au retour de son premier voyage d'inspection générale : « Je n'ai trouvé de propre que ce qui m'est passé par les mains » ; — si laborieux qu'il lisait nos copies jusqu'à la dernière ligne; sévère dans ses notes, au point de faire rougir quelque malheureux, auquel il lançait en plein visage, d'un ton de commandement, cette appréciation : « Fait ce qu'il peut, ne peut pas grand'chose ; » mais dont les éloges, accompagnés de la lecture d'un discours, faite avec une voix forte, et, les yeux et une main levés vers le ciel, aux bons endroits, étaient comme la mise à l'ordre du jour du régiment. — M. Boissier permettait que l'on ajoutât des paragraphes à la matière et que l'on eût par paragraphe plusieurs idées; il causait, comme il sait causer, à propos des discours, des vers et des explications; il nous préservait contre le mauvais goût, et ses élèves ne peuvent entendre aujourd'hui encore sans souffrance certain genre de déclamation, dont il leur a, il y a un quart de siècle, démontré l'inanité. Il nous faisait goûter le charme de la critique littéraire ingénieuse, et nous révélait discrètement l'érudition. On n'était pas toujours en même temps le meilleur élève de M. Lemaire et de M. Boissier. M. Boissier ne voyait pas seulement ce que nous étions, il voyait ce que nous serions, et cela est le génie du professeur.

C'est dans cette classe de rhétorique que j'ai connu Albert Dumont. Il s'y trouva d'abord dépaysé. Il nous paraissait étrange parce qu'il ne nous ressemblait pas : il était déjà quelqu'un. Un jour qu'un inspecteur général l'interrogeait sur un passage de

Virgile, il commença par dire ces mots : « Le tendre et doux génie de Virgile... » La classe se mit à rire, et l'hilarité gagna l'inspecteur. L'amour-propre de l'écolier fut blessé ; on ne put le décider à en dire davantage. Il ressentit sans doute plus d'une blessure de cette sorte; mais cela n'empêchait pas qu'il admirât en toute sincérité ses rivaux heureux; ses parents savaient par lui leurs noms et leurs succès.

Toujours enfermé en lui-même, se dérobant à la compagnie des élèves vulgaires, il achevait alors de se rendre maître de lui, de travailler son âme, comme il disait, « pour réprimer la vivacité de ses premières impressions, » et « se former un caractère particulier, qui le mît un peu au-dessus des ennuis communs. » Il avait abdiqué la liberté de son esprit, et faisait ce qu'il avait à faire, peinant à la tâche, tyran de soi-même, ainsi que l'appelait son répétiteur de l'institution Verdot, et, doucement, d'un progrès insensible, mais irrésistible, il s'acheminait vers la première place. Il eut un jour le plaisir d'écrire à ses parents que M. Lemaire, qu'il dépeint comme un homme terrible, avait lu la moitié d'un de ses discours « aux 70 élèves de Charlemagne, » et « qu'après l'avoir plus d'une fois convaincu d'absurdité, » il lui avait « finalement donné des éloges. » Quant à M. Boissier, Albert Dumont dit qu'il est soutenu et encouragé par lui ; il revient à plusieurs reprises sur cette bienveillance qui lui est bienfaisante. M. Boissier ne se trompait point; à la fin de l'année Albert Dumont avait au lycée le premier prix de discours français; au concours général, le second prix de version latine, et il entrait à l'École normale.

Il fut très heureux à l'École, où il travailla comme pas un. Un peu perdu encore dans les rangs moyens, au cours de la première année, il se révéla pendant la seconde comme l'esprit le plus compréhensif de la promotion. Il avait repris le libre usage de son intelligence, et, de nouveau, son infatigable curiosité s'adressait aux objets les plus divers, mais elle ne s'égarait jamais, car elle était toujours accompagnée par sa raison. En toutes choses, il cherchait le principe et la conclusion : ses études diverses, littéraires, esthétiques, historiques, étaient réfléchies par lui et classées en bon ordre dans son cerveau. Ni la nature ni l'art n'ont jamais éveillé en lui cette jouissance vague et rêveuse, si délicieuse, mais qui ne laisse après elle que le souvenir d'un parfum respiré. Tout ce qu'il percevait ou sentait se transformait en une richesse solide, qu'il accroissait toujours. Nous devinions le travail qui se faisait dans son esprit, et il était de ceux à qui l'on prédit, dès l'École, un grand avenir.

Si laborieux qu'il fût dans ces trois années, l'École ne le contint pas tout entier. Il voulut connaître les hommes comme les livres, et décidé qu'il était à prendre sa place dans la société, à s'y rendre « utile » et à conquérir le droit de « parler aux hommes avec autorité, » il poussa dans le monde ses premières reconnaissances. Il entra en relations avec un grand nombre d'hommes distingués de toutes les opinions et de tous les partis, suivant en cela une pente de son esprit qui, au lieu de se détourner des contradictions, les recherchait et les aimait, même au temps où il était encore détenu sous le charme des croyances de sa première jeunesse. Ce charme s'était évanoui avant qu'il entrât à l'École; il ne lui était resté qu'une sorte de mysticisme moral et le respect de ce qu'il avait jadis adoré. Il apportait donc dans le « monde inconnu » dont il eut alors « la révélation, » — je cite ses propres termes — une entière liberté d'esprit. Tout de suite, il se plut extrêmement dans des salons qui étaient des endroits « non de vaine réunion et de banale causerie, mais au contraire de sérieux entretiens et de ravissants plaisirs. » Il fit aussi connaissance avec les salons officiels. M. Duruy ayant invité les élèves de l'École à ses soirées, il y alla : « Il faut bien connaître tout le monde et son ministre, écrit-il... On rencontre là des personnes de connaissance; on voit des évêques, de grands personnages, et tout cela a son mérite. » On trouve plusieurs fois à cette date dans sa correspondance l'expression naïve des sentiments d'un jeune homme découvrant le milieu qui convient à sa nature. Aussi, lui qui souffrait dans le cadre étroit d'une vie de province, il s'épanouit. Il dit et répète qu'il est heureux, qu'il a « la plénitude du bonheur. » Il se demande « pourquoi il faut dormir, quand il y a un si grand bonheur à vivre. » Il se pénètre d'admiration pour la dignité de l'esprit humain et d'adoration pour Paris : « La belle, bonne et divine ville que Paris. Il me faut Paris, rien que Paris. C'est la ville de l'étude, de l'art, des relations illustres; c'est la ville des plaisirs distingués, la ville enfin de ceux qui veulent vivre par la tête! » Et comme il écrivait ces lignes pendant sa troisième année d'École, et en pensant qu'il partirait bientôt : « Il faut, dit-il, en pleurer de rage. »

C'est l'année de sa sortie de l'École qu'Albert Dumont a fait mourir, comme on a vu, Jean-Frédéric Helmoltz. Il lui semblait apparemment qu'en 1864 la période d'études était close, la jeunesse terminée, et qu'un être nouveau allait paraître en scène. Mais Jean-Frédéric Helmoltz n'était pas mort. Si j'ai tant parlé de lui, c'est qu'il nous livre le secret de l'âme d'Albert Dumont.

Cet Helmoltz est une personnalité forte, enfermée d'abord en elle-même, s'y consumant, triste, n'ayant de joie qu'à aimer les cœurs les plus voisins du sien, faisant effort pour trouver une voie, choisissant une vocation par un acte de volonté réfléchi, puis trouvant tout à coup à se répandre sur l'étude de l'histoire et des hommes, sur les idées et sur le monde, mais ne perdant jamais la conscience d'elle-même, résolue à se faire sa place, guidée par une habileté naissante et par cette connaissance d'autrui que l'on gagne à méditer sur soi-même, tempérée par une modération naturelle et par le sentiment de sa dignité morale, si peu banale que les indifférents et les passants n'en connaîtront que les parties les plus apparentes, destinée à n'aimer vraiment qu'une élite, à n'être aimée vraiment que par cette élite.

Suivons maintenant à très grands pas cette personnalité dans la vie. A l'École d'Athènes, le travail d'Albert Dumont, ses premiers écrits, toute sa façon d'être attirent les regards sur lui. Il ne quitte pas l'École, le *triennium* terminé; il n'est pas pressé d'entrer dans la carrière; il veut « regarder et attendre en travaillant, » et il obtient de demeurer une quatrième année. Déjà il a concouru pour un prix académique, et l'a obtenu. Depuis longtemps, l'Institut l'attirait : dans le journal d'Helmoltz, on trouve une liste des sujets de prix académiques. De retour en France, en 1868, il déploie une activité extraordinaire; il donne des travaux aux *Archives des missions scientifiques* et au *Journal des Savants;* il fait des lectures à l'Académie des inscriptions et à la Société des études grecques. Il prépare ses thèses. On lui parle au début de l'année 1869 d'une chaire à la Faculté des lettres de Toulouse; il prend acte de l'offre, mais ne s'y arrête pas : « Ma vie est tracée, écrit-il alors; il faut aller en Grèce en mission pour se faire une spécialité. » Dans son voyage en Grèce, en 1872, il prépare en effet un grand travail sur les *Céramiques*. Mais le moment était venu de se fixer : c'est alors qu'on lui propose d'organiser l'École de Rome, et que sa fortune se décide. Certes il a raison de dire que rien n'a été « plus tenu, plus voulu, plus réfléchi que toute sa conduite » pendant cette période; mais son mérite est au point de départ de ses succès, car c'est le premier rang obtenu à l'agrégation d'histoire qui lui a valu l'honneur, auquel il ne paraît pas avoir songé, de devenir membre de l'École d'Athènes. C'est l'opinion qu'on avait de son mérite qui a fait qu'on a fondé l'École de Rome et qu'on lui en a confié la direction. Quand l'École d'Athènes a semblé péricliter, c'est à lui qu'on a pensé tout de suite pour la relever. Il y est resté trois ans et n'aurait pas voulu

y demeurer davantage, car il n'aimait pas la longue immobilité dans une fonction. Il a donc accepté le rectorat qu'on lui offrait, et il est rentré en France; à peine recteur, on lui offrait la direction de l'Enseignement supérieur. Qu'il ait songé à ces honneurs et les ait désirés, cela est possible; mais on les lui a offerts sans qu'il les demandât : « Oh! la courtisanerie! écrivait-il d'Athènes en 1865. J'aimerais mieux des pierres pour lit et du pain à dîner que l'idée d'une bassesse! J'arriverai par mon talent; sinon, qu'importe? » Et il était arrivé par son talent.

Se croyait-il au terme? Non. Nous disions entre nous et nous lui disions qu'il était fait pour la politique. Il le savait. Dès sa première année à l'École d'Athènes, il avait la préoccupation « d'écrire quelque chose sur l'Orient actuel, sur les religions, la politique, le commerce, les trois grandes puissances, etc. », et il y a de remarquables chapitres politiques dans le livre qu'il publia plus tard sur *le Balkan et l'Adriatique*. Il écrivait encore d'Athènes : « L'archéologie n'est pas tout, et j'en sortirai par l'histoire politique d'abord, et peut-être plus tard par quelque porte plus vaste.» Aussi se gardait-il de s'enfermer dans des études trop particulières : « Je crois à l'histoire, écrit-il d'Athènes en décembre 1865, et c'est parce que j'y crois que je pense qu'il faudrait changer quelque chose à la méthode qu'on a suivie jusqu'ici, et la ramener à la précision des sciences physiques et mathématiques. Voilà ce que j'appelle travailler sérieusement. Tout le reste par malheur est toujours petit. Vous direz à cela qu'il faut bien que le détail se fasse... Oui, et je crois que, dans tout sujet particulier, on peut servir la science générale, éclairer ses propres méthodes et contribuer singulièrement à augmenter le nombre des lois d'ensemble et des principes que l'histoire recueillera chaque jour davantage, comme fait aujourd'hui l'histoire naturelle. Vous ajouterez enfin que c'est après l'étude du détail qu'on atteint aux belles régions des vues d'ensemble. J'en suis parfaitement persuadé; j'y penserai tout particulièrement en faisant la Grèce romaine (c'est le sujet d'étude qu'il se proposait alors), d'autant plus que mon esprit n'est pas encore en force de porter le poids d'un travail plus considérable. Mais vous comprenez comme moi que je ne peux aimer ce sujet que d'une affection passagère. Bien plus, je crois que les idées générales mènent forcément au désir de l'action. Or, l'action publique, l'action sociale, c'est la politique. Les ailes ne font que me pousser encore... »

Cette noble ambition fut entretenue en lui par les relations qu'il eut à Rome et en Grèce avec les hommes politiques du pays

ou de l'Europe, et par le goût et les moyens qu'il avait d'étudier les caractères des nations. Personne n'a connu mieux que lui les Grecs et les Italiens. Il s'informait de toutes choses auprès de ceux qui les connaissaient, et il apprenait ainsi son Europe. C'eût été un rare politique qu'un homme comme lui, qui avait mené de front l'apprentissage de la science et celui de la politique, ou plutôt qui les avait confondus. Mais la politique ne lui a offert ni honneurs ni devoirs; l'Université a gardé pour elle tout le bénéfice de sa puissante activité, et, justement parce qu'il était capable de remplir des devoirs plus difficiles, il a excellé dans l'accomplissement des siens. On rencontre ainsi des hommes à qui la destinée n'a pas donné vêtement à leur taille, mais qui gardent le grand air qu'ils tiennent de la nature. Ils ne font rien avec médiocrité. La force, qui est en eux, de faire davantage, ils la dépensent à grandir les choses qu'ils font.

« Je sortirai quelque jour de l'archéologie », avait dit Albert Dumont; en attendant, voici comme il définit l'archéologie, dans la première leçon de son cours aux élèves de l'École de Rome : « Les sciences historiques et sociales, dont l'archéologie n'est qu'une subdivision, se proposent de retrouver et de définir les facultés particulières à chaque peuple, les facultés propres à tous les peuples, de les classer, d'en montrer le rapport, d'en suivre le développement, d'en comprendre l'harmonie, de découvrir ainsi, par opposition aux lois du monde physique, les lois de la vie morale, pour les soumettre à la libre volonté. Chaque peuple, par cela seul qu'il existe, possède des facultés naturelles qui se traduisent par des créations également inévitables. On ne trouve pas de société sans langage, sans poésie; sans vie politique, c'est-à-dire sans révolutions; sans relations avec ses voisins, c'est-à-dire sans guerre, sans commerce, sans alliance. La faculté qu'étudie l'archéologue est celle qu'a l'activité humaine de transformer la matière. Cette partie de la science comprend toutes les formes sensibles depuis les poteries communes jusqu'aux grands édifices, depuis le moindre détail du costume jusqu'aux chefs-d'œuvre de l'art. »

L'archéologie ne gagne-t-elle pas à être définie par quelqu'un qui n'était pas seulement un archéologue? Et toutes les affaires qu'Albert Dumont a conduites, un pur archéologue les aurait-il menées comme il a fait? M. Georges Perrot a bien montré, dans l'émouvant discours prononcé sur la tombe de son ami, qu'il fallait un politique pour faire réussir en France l'idée de fonder une École à Rome, pour établir cette École modestement

d'abord, comme une succursale athénienne, lui donner ensuite l'indépendance, et tout aussitôt lui acquérir le droit de cité romaine, les sympathies et l'estime de la société italienne et celles de l'Europe savante. Il a fallu un politique pour réconcilier en deux jours l'École d'Athènes avec les Grecs et avec tout le monde. Cette habileté supérieure avait son emploi dans les moindres détails. Jamais ambassade n'a mis à dépouiller le courrier de France et à faire le sien autant d'attention que le cabinet du directeur de l'École d'Athènes. Pour mettre en train la publication du *Bulletin de correspondance*, Albert Dumont a dépensé autant de travail et d'adresse qu'il en aurait fallu pour négocier un traité. Enfin, dans sa dernière fonction, ce ne fut pas trop de cette science des hommes et des choses et de cet art de ménager les choses comme les hommes pour faire concourir tant de volontés diverses à l'œuvre de la transformation de l'enseignement supérieur.

Il ne faut pas croire que lorsque Albert Dumont mettait tant de soins et quelque solennité à des détails, il se trompait lui-même et jouait aux grandes affaires. Il savait bien que ses affaires n'étaient pas petites; il les voyait, il les sentait, il les faisait grandes. Un de ses élèves, qui lui a rendu le plus vrai et le plus touchant des témoignages, M. Paul Girard a très bien dit que le *Bulletin de correspondance* était, aux yeux d'Albert Dumont, le moyen de former et de perpétuer les relations scientifiques entre l'Orient et l'Occident,» et l'École d'Athènes « un grand établissement scientifique, servant d'intermédiaire entre l'Europe savante et les pays helléniques, appelant à elle toutes les lumières, mais répandant à travers l'Orient les habitudes d'esprit des Occidentaux et, contribuant par là, dans la mesure de son influence, à faire aimer la France et les Français. » Quant à la direction de l'Enseignement supérieur, Albert Dumont savait qu'elle est une des plus hautes charges de France. Aussi, malgré ces ambitions conçues dans sa jeunesse, était-il heureux, et c'est commettre une grande erreur que de s'imaginer qu'il ait eu de la mauvaise humeur contre le sort. Son ambition n'a jamais été autre chose que le désir de s'honorer en faisant le bien. L'âge avait d'ailleurs dissipé quelques illusions et il voyait nettement les obstacles qui l'empêchaient d'atteindre le rêve des jeunes ans. Il n'y a plus aujourd'hui qu'un seul chemin qui mène à la politique; il n'est pas accessible à tout le monde, et ce ne sont pas toujours les hommes les mieux doués pour la politique qu'on y voit marcher avec le plus d'assurance; s'y engager, c'est souvent tenter une aventure,

et Albert Dumont n'aimait pas à s'aventurer. Il savait se faire apprécier par les esprits capables de le comprendre; il disposait, pour réussir, de moyens délicats, mais les gros moyens n'étaient pas dans son jeu. On se le représente bien appelé par cooptation dans un des collèges de l'ancienne Rome, non point briguant le tribunat. Aussi n'a-t-il pas connu l'impatience ni les tourments de l'ambition, et, content de ce qu'il avait, il mettait toutes ses forces et plus que ses forces à bien faire son devoir.

Ceux-là seuls qui l'ont connu savent comment il se dépensait dans tout ce qu'il faisait. M. Paul Girard a dit ses soins, sa sollicitude et sa tendresse pour ses élèves et la part qu'il prenait à leurs travaux. Il était avec ses administrés comme avec ses élèves; il se donnait une peine extraordinaire pour leur faire comprendre ce qu'il attendait d'eux. Il excellait à mener d'interminables causeries, où il employait, pour exprimer les pensées les plus élevées, le langage le plus simple et le plus familier. Il disait et redisait, balançant son lorgnon, reprenant les mêmes idées sans qu'elles devinssent jamais banales. Le ton bas de sa voix, ses gestes rares, sa pose de grand personnage en veine d'être bon prince, ses appels à l'approbation auxquels il ne demandait pas de réponse, tout cela, où il y avait de l'art, mais aussi une sincérité profonde, tenait l'auditeur sous le charme et dans un sentiment complexe de respect, d'affection et d'obéissance. Avec le même art et la même conviction, il plaidait notre cause auprès de tous ceux qui la pouvaient servir; il n'était rebuté par aucun préjugé, par aucune ignorance. Il ne se lassait jamais, et, s'il revenait chaque soir, épuisé, c'était pour recommencer le lendemain.

Ce n'eût été que justice qu'un pareil ouvrier vécût assez pour voir l'achèvement de l'œuvre, mais c'est au moins une satisfaction de penser que sa peine n'a pas été sans salaire.

Albert Dumont a été heureux. Le bonheur lui a été donné par ses succès personnels, mais aussi par le succès de son travail. Il a vu ses élèves débuter avec éclat dans la carrière universitaire, les publications de Rome et d'Athènes honorer la science française, ses idées sur l'enseignement supérieur gagner de proche en proche, le Parlement et les conseils électifs voter des subsides pour les grandes écoles et les Facultés, les millions donnés ou promis, les palais universitaires s'élever, la reconstruction de la Sorbonne décidée, les étudiants des Facultés des sciences et des lettres entrer en scène et donner de belles espérances.

Il a trouvé le bonheur dans l'amitié. Personne n'a plus joui de ce sentiment dont il a connu toutes les variétés : l'amitié respec-

tueuse pour de plus âgés que lui (il a toujours eu quelqu'un pour confident et pour conseiller, et je veux ici nommer au moins M. Bersot); l'amitié bienveillante pour de plus jeunes que lui : ses élèves, qui l'associaient à tous les événements de leur vie, pleurent l'homme qui a laissé une place vide à leur foyer; l'amitié pour des hommes qu'il avait appris à connaître et à estimer, au cours de ses études et de sa carrière de savant et d'administrateur. Cette amitié d'Albert Dumont, nul ne l'a connue qui ne la méritait pas. Incapable de commettre une injustice, il n'a jamais placé une affection injustement. Ceux qui sentaient, malgré sa bienveillance habituelle, une barrière entre eux et lui, l'accusaient et le calomniaient : ils auraient dû s'en prendre à eux-mêmes. Quant à ses amis, ils étaient fiers de son affection, en même temps qu'ils goûtaient le plaisir de ce commerce intime où il apportait une gaieté presque enfantine. Son esprit, malicieux sans être méchant, saisissait tout de suite le pittoresque ou le comique dans les hommes et dans les choses, et l'exprimait avec une verve que rendait amusante cette gravité naturelle qu'il gardait jusque dans la familiarité; car, même dans ses moments d'abandon et de bonne humeur, et bien qu'il fût l'homme du monde le moins porté à se prévaloir de son rang, nous sentions en lui le chef.

Mais, le plus grand bonheur de sa vie, Albert Dumont l'a trouvé à son foyer. Il faut en remercier celle que M. le ministre de l'instruction publique, le jour des funérailles, a qualifiée de sa vraie qualité, en l'appelant une noble femme. Mme Dumont a été vraiment la compagne de son mari. Il a suffi d'un mois passé à Rome, après son mariage, pour qu'elle aimât cette école, si animée au travail, où son mari se réjouissait de faire vivre en bonne amitié et dans le culte commun de la science, un israélite, un abbé, un protestant, l'École normale, l'École des chartes et l'École des hautes études. C'est avec un serrement de cœur qu'elle quitta la villa Mérode : « Je me rappelle, m'a-t-elle dit, notre déménagement, en décembre, le soir. Nous suivions à pied nos caisses. On ne va qu'à l'enterrement en ce monde! » A Athènes, les élèves l'appelaient leur sœur aînée. Elle était dans le secret de toutes les découvertes, de toutes les négociations poursuivies pour arriver à copier ou décrire un monument avant les Grecs et les Allemands. Elle écoutait ces interminables conversations qui se prolongeaient tard dans la nuit. Un élève exposait le plan d'un travail : « C'est bien, disait le directeur; c'est tout à fait bien, mais... », et cela durait trois heures. Lorsque les élèves

étaient en voyage et que son mari employait ses loisirs à travailler quinze heures par jour dans la bibliothèque, elle était auprès de lui. Elle entendait les gouttes de sueur tomber de son front sur les livres. Le soir, on dînait sur la terrasse : « Il y avait, m'écrit-elle, des clairs de lune étonnants; des chanteurs passaient sous notre galerie avec des mandolines, et il racontait sa théorie de la journée, il était heureux. Un savant, un diplomate d'Athènes ou un officier de marine venait prendre le café grec avec nous. Jamais la conversation n'était petite. Non, rien ne donnera une idée de cette vie. On était entre ciel et terre! » Après la rentrée en France, à Montpellier, à Grenoble, à Paris, il fallut bien connaître ce qu'on n'avait pas rencontré dans cette vie enchantée, les laideurs et les petitesses de la vie réelle ; mais le foyer adoucissait dans son charme ces amertumes. La compagne exerçait toujours son action bienfaisante. Elle avait foi dans l'œuvre de son mari, une sorte de foi mystique en l'efficacité de la science pour relever la patrie, car on aimait la France dans cette maison; on y avait sous les yeux, comme chez les braves gens, la carte de la nouvelle frontière et l'image de l'Alsace.

Ce bonheur même inquiétait Albert Dumont. Il avait, depuis sa première jeunesse, la superstition qui fit jeter au tyran de Samos son anneau à la mer. Il raconte tout au long l'histoire de Polycrate dans une lettre écrite à ses parents en 1865. Déjà dans son journal, il parle de la jalousie des Dieux. Lorsque naquit en 1881 un enfant qu'il avait tant désiré, et qu'il put voir encore le sommeil d'un cher petit enfant : « Il faut que nous soyons bien bons, disait-il, pour nous faire pardonner notre bonheur. » Il a eu, d'ailleurs, et très nettement le pressentiment de la mort, et ces mots revenaient souvent dans sa bouche : « Quand on fera mon oraison funèbre », ou « quand je ne serai plus là ! » La fatigue qu'il éprouvait, il la savait mortelle. A dix-huit ans, il se plaint déjà de maux de tête; et, à l'école, de l'afflux du sang qui trouble sa vue. Il lui aurait fallu le repos et l'exercice physique : il n'aimait pas l'exercice physique, parce qu'il n'aimait pas le repos, et que l'amour du travail l'avait jeté sous la dangereuse tyrannie du travail. Il ne pouvait se passer de livres, de conversations, d'affaires. Rien n'y faisait, ni conseil, ni prière. Il allait toujours tout en répétant : « Je suis fatigué, bien fatigué. » Il parlait quelquefois de rompre sa chaîne, mais il en eût repris une autre, qu'il aurait faite aussi lourde. La tête n'a pas tué le cœur en lui, comme il le craignait; car le cœur a noblement et doucement vécu; mais la tête a tué le corps, tout d'un coup, comme par un assassinat.

« Dieu veuille qu'il ne soit pas mort pour rien! » s'écrie Mme Dumont dans une lettre écrite quelques heures après le terrible événement. Non, il n'est pas mort pour rien et il n'est pas mort tout entier. Il vit dans le cœur de ceux qui savent ce qu'il valait; son œuvre scientifique et les créations qu'il a faites préserveront longtemps son nom contre l'oubli, et, quand le nom sera oublié, tout ne sera pas fini. Ceux qui ne se résignent point au néant, mais qui ne croient ni aux promesses des religions positives, ni aux espérances du spiritualisme classique, imaginent que ce qui fait leur personne vivra quand la personnalité sera détruite, dans la vie universelle. C'est l'immortalité anonyme. Ainsi font les œuvres humaines, mêlées et confondues dans le grand courant de l'œuvre universelle et de l'effort continu vers le bien. Quelque chose d'Albert Dumont vivra tant que nous aurons en France le culte de l'esprit, c'est-à-dire tant que vivra la France.

Ernest LAVISSE.

LES GYMNASES PRUSSIENS

AU XIXe SIÈCLE [1]

I

L'histoire des écoles secondaires allemandes depuis la fin du moyen âge se divise en trois périodes : la première, qui s'étend de 1500 à 1648, correspond aux grands mouvements de l'Humanisme et de la Réformation; la seconde (1648-1800) est caractérisée par la lutte de deux tendances opposées, le Piétisme et le Rationalisme (*Aufklærung*); enfin la troisième, celle de l'Humanisme moderne qui, dès la seconde moitié du XVIIIe siècle, marque de son empreinte la culture intellectuelle de la nation allemande et dont l'influence, depuis le commencement de ce siècle, est devenue prépondérante dans les établissements d'enseignement secondaire.

Dès les premières années de la seconde période, l'État de Prusse-Brandebourg, en se mettant avec beaucoup de décision à la tête de toutes les tentatives de progrès, commença à conquérir la prépondérance qu'il exerce aujourd'hui plus que jamais en Allemagne, tant dans les affaires politiques que sur la marche générale de la culture. La fondation de l'Université de Halle (1694) et de l'Académie des sciences de Berlin (1700) marquent autant de pas décisifs dans cette direction. La nouvelle Université ne tarda pas à prendre le premier rang parmi les Universités allemandes et, malgré ses maigres ressources (ses revenus en 1787 ne s'élevaient pas à plus de 7,000 thalers), elle sut s'y maintenir jusqu'au commencement de ce siècle, en concurrence, dans les derniers temps, avec l'Université rivale fondée à Gœttingue

(1) Notre collaborateur le Dr Paulsen, vient de publier un remarquable ouvrage sous ce titre : *Geschichte des Gelehrten Unterrichts auf den Deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart* (Leipzig, Veit et Cie, 1885, 812 pages in-8). L'article que le savant professeur a bien voulu rédiger, sur notre demande, résume avec force et précision toute la partie de ce livre qui se rapporte à la période moderne et contemporaine des études secondaires en Prusse. E. D. B.

en 1734. Les deux principales Facultés, celles de droit et de théologie, reçurent dès l'origine de deux hommes considérables leur marque caractéristique: l'un, Chr. Thomasius qui mérite d'être appelé le père de l'*Aufklaerung;* l'autre, A.-H. Francke qui fut l'écrivain le plus influent du Piétisme. Tous deux venaient de Leipzig. La Saxe orthodoxe et conservatrice, le plus important jusqu'alors des États protestants d'Allemagne, avait rejeté de son sein le novateur et l'hérétique, qui furent accueillis, à bras ouverts, dans le Brandebourg progressiste, comme l'avaient été peu de temps auparavant Pufendorf, accusé d'athéisme par ses adversaires et l'auteur mal noté de l'*Histoire impartiale de l'Église et des hérétiques,* Gottfried Arnold. Depuis 1707, Chr. Wolf, le grand vulgarisateur du Rationalisme moderne, enseignait à Halle, et, plus que tout autre, il mériterait le surnom de « professor Germaniæ » car ni avant ni après lui aucun enseignement universitaire n'a exercé sur la culture de la nation allemande une aussi vaste et aussi profonde influence.

L'Université de Halle joua un rôle capital à un moment critique de la vie des Universités allemandes; elle les a préservées du sort qui frappa les Universités anglaises et françaises, en les empêchant de rester en arrière du mouvement qui entraînait la nation. Tandis que les grandes écoles de France et d'Angleterre bannissaient de leur enseignement la nouvelle philosophie représentée par Descartes, Hobbes, Leibnitz, etc., et s'en tenaient en grande partie aux traditions du XVIe siècle, la jeune Université brandebourgeoise se convertit aux doctrines nouvelles, non sans se rendre compte de la portée de cette évolution. Dans le discours qu'il prononça en 1711 à l'occasion de l'anniversaire du fondateur royal de l'Université, Gundling, disciple et collègue de Thomasius, proclame la « liberté de philosopher » (*libertas philosophandi*) comme la maxime fondamentale et le principe de vie de la nouvelle Université. « La tâche de ses professeurs n'est point, comme dans les autres Universités, de transmettre des opinions traditionnelles, mais de se livrer eux-mêmes à l'investigation de la vérité et d'y former leurs élèves. » Un cartésien français, Sperlette, qui fut le premier professeur de philosophie à Halle, se désigne dans l'Index sous le titre de *professor philosophiæ novæ.* A la même époque en France, l'enseignement de la philosophie cartésienne était interdit, à diverses reprises, par ordonnance royale, et les professeurs étaient invités à s'en tenir à la philosophie reçue et approuvée d'Aristote. Tandis qu'en Angleterre les ouvrages de Hobbes étaient tombés dans le mépris et l'oubli, Gund-

ling mettait ses auditeurs au courant des théories politiques de ce penseur qui compte au nombre des plus hardis et des plus profonds. Cette attitude eut pour conséquence que les Universités allemandes, qui peu à peu s'étaient vues forcées de suivre l'exemple de Halle, conservèrent ou plutôt reconquirent l'hégémonie dans la vie intellectuelle de la nation, pendant que les antiques et riches Universités de France et d'Angleterre tombaient de plus en plus en discrédit, si bien que les unes disparurent sans protestation devant la Révolution, et que les autres ne doivent d'exister encore qu'à l'esprit conservateur à l'excès du peuple anglais.

Ces transformations qui s'accomplissaient dans les hautes sphères de la pensée n'eurent leur contre-coup que plus tard dans les écoles. Les écoles latines conservèrent en gros, durant la seconde période, l'organisation qu'elles avaient reçue dans la période précédente. Pendant tout le XVIIIe siècle l'enseignement scolaire consista essentiellement en exercices latins en prose et en vers; le style faisait l'unique préoccupation, et les meilleurs auteurs classiques n'étaient étudiés que dans le seul but de munir l'élève de mots et d'expressions en vue de la composition ; on les lisait non pour s'en approprier le contenu mais pour noter les formules qui s'y rencontraient (*formulæ petendi, accusandi, dubitandi*, etc.). Les vers latins étaient l'exercice par excellence. La langue grecque n'occupait qu'une petite place à côté du latin ; on ne dépassait guère les rudiments, et la plupart des élèves qui arrivaient à l'Université n'en savaient pas plus long, beaucoup aussi en savaient moins. Il était admis que les juristes n'avaient rien à démêler avec le grec, et les théologiens étaient seulement tenus d'en savoir juste ce qui était nécessaire pour la traduction littérale du Nouveau Testament. Il faut dire néanmoins que l'influence des idées nouvelles ne laissait pas de se faire sentir dans l'école. Les vers latins, qui, deux siècles auparavant, avaient été considérés comme la plus haute marque d'une culture raffinée, perdaient beaucoup de leur valeur aux yeux du public éclairé. A la cour des princes, grands et petits, on lisait et l'on composait des vers français, de temps à autre aussi des vers allemands. Le nouvel idéal en vogue du parfait homme de cour donna naissance à de nouveaux établissements d'éducation, et les « Ritteracademien » se multiplièrent en grand nombre au commencement du XVIIIe siècle. Les sciences modernes, mathématiques et physique, avec leurs applications aux arts de la guerre et de la paix, l'histoire et la géographie avec les généalo-

gies et la statistique, enfin la langue française et les arts d'agrément français, fournissaient la matière de leur enseignement. Les anciennes écoles secondaires (*gelerhrte Schulen*) s'efforçaient de se conformer dans la mesure du possible au système en vogue, et l'on vit de plus en plus les « galanten Wissenschaften » s'introduire dans le plan d'études des grandes écoles, généralement, à titre de leçons privées.

Ici encore, l'influence de Halle mérite d'être signalée. Les magnifiques établissements d'éducation fondés par Francke autour de l'Orphelinat comprenaient, entre autres, deux établissements d'instruction secondaire, l'école latine et le Pædagogium. Ce dernier était un pensionnat réservé aux enfants des classes élevées de la société qui se destinaient aux études. Bien que la religion dans le sens du Piétisme y fût l'objet principal de l'éducation, on n'y excellait pas moins dans les parties profanes de la culture mondaine. En outre de l'enseignement de la religion, du latin et du grec, des leçons étaient données dans toutes les branches de l'éducation moderne que nous avons énumérées plus haut. L'influence personnelle de Francke, qui était fort bien vu à la cour de Berlin, déjà considérable par elle-même, s'étendit encore dans toute l'Allemagne grâce aux nombreux maîtres qui, après avoir comme étudiants en théologie payé leur pension en professant dans les écoles de Halle, devenaient plus tard les propagateurs des méthodes avec lesquelles ils s'étaient familiarisés. Les livres d'enseignement de l'Orphelinat de Halle occupèrent longtemps le premier rang dans la librairie scolaire.

II

A partir de la seconde moitié du XVIIIe siècle, une ère nouvelle commence. Le parti des lumières qui avait brillé du plus vif éclat sous Frédéric II, décline de plus en plus, pendant qu'à l'horizon monte la radieuse pléiade de l'Humanisme moderne, les Winckelmann, les Lessing, les Kant, les Herder, les Gœthe, les Schiller.

L'opposition de la nouvelle tendance à celle qui avait dominé dans la période précédente s'affirme dans tous les domaines. Pour le Rationalisme, la raison était le principe formel et matériel de toutes choses. D'après le système de Wolf, tout dans la nature avait sa raison d'être dans la volonté expresse de Dieu,

qui, semblable à un artisan, aurait construit l'univers d'après un plan déterminé. La catégorie de la finalité était également appliquée au monde spirituel. L'histoire expliquait l'origine du langage, de la religion, du droit, de l'État, comme autant d'inventions de génies isolés. D'après l'esthétique rationaliste, la production des œuvres d'art s'expliquerait de la même manière : Gottsched, de Leipzig, montrait dans ses écrits et ses leçons comment se fait la poésie par la construction des matières poétiques d'après les règles de la prosodie. La philosophie pratique envisageait la vie humaine, individuelle et sociale, comme composée tout entière d'actes raisonnés et réfléchis : d'interminables Manuels avaient pour objet d'introduire l'individu à la « culture parfaite », l'État à la « civilisation parfaite » (*der vollkommene Culturstaat*). L'utile était le critérium du bien; tout ce qui ne présentait pas ce caractère était rejeté. — La période suivante abandonna ces catégories comme absolument insuffisantes pour pénétrer jusqu'au fond de la réalité. Ce n'est pas d'après des idées préconçues que s'est développée la vie des peuples, qu'ont été produites les œuvres d'art : ce sont les effets d'un enfantement mystérieux de l'esprit. Winckelmann et Lessing laissèrent de côté les produits de l'art académique pour étudier les chefs-d'œuvre de l'antiquité grecque et les créations de Shakespeare; Herder apprenait à voir dans la poésie homérique une révélation du divin, et dans les écrits de l'Ancien Testament des créations poétiques. Kant ruina par sa critique la téléologie utilitaire et la morale wolfienne fondée sur l'idée de perfection (*die Culturmoral*). Ce fut Rousseau, comme Kant le reconnaît lui-même, qui l'affranchit de l'orgueil de la science et de ce qu'il appelle « Culturenthusiasmus », en montrant qu'une seule chose au monde, la bonté de cœur — la bonne volonté — a une valeur absolue. Rousseau a, d'une manière générale, exercé une influence considérable sur le développement des idées nouvelles : son naturalisme s'oppose partout à l'ancien rationalisme. Gœthe et Schiller sont pénétrés de ses idées.

Ce point de vue nouveau donna naissance à un nouvel idéal d'éducation. Tandis que, dans la période précédente, on considérait comme sa fin la plus élevée de former le « galant homme », le parfait gentilhomme, également propre à tous les emplois civils et militaires, le nouvel Humanisme envisage comme la tâche essentielle de l'éducation de conserver et de développer tous les dons naturels dont l'ensemble constitue la vraie beauté de l'homme et sa dignité. Les Grecs, chez lesquels la nature

humaine a revêtu sa forme la plus pure et la plus belle, remplacèrent le type du Parisien accompli; et le mot de Herder « Bildung zur Humanität » devint la devise de la nouvelle pédagogie.

L'Humanisme moderne n'a pas pris naissance en terre prussienne; il eut pour premier berceau l'Université de Gœttingue où enseignèrent successivement M. Gesner et Ch.-G. Heyne; ainsi que l'Université de Leipzig où J.-A. Ernesti renouvela l'étude de l'antiquité. Le plan d'études que composa Gesner en 1737, pour les écoles de Brunswick-Lunebourg, et celui de Ernesti en 1773, pour la Saxe Électorale, furent les premiers règlements d'instruction publique qui rompirent avec les errements traditionnels et firent entrer dans la pratique les idées de l'Humanisme moderne. Les premiers humanistes visaient à ressusciter les productions littéraires de l'antiquité; continuer dans leur langue Virgile et Horace, Cicéron et Platon, était l'aspiration des poètes et orateurs du XVIe siècle : et comme l'office des collèges était de rendre habile en ce genre de travail, il était naturel que l'étude des langues anciennes y occupât la première place. Cette tentative devait nécessairement avorter : une littérature est l'expression de la vie d'un peuple, on ne saurait l'arracher au sol où elle a pris naissance pour la faire revivre artificiellement dans un milieu étranger. La littérature néo-latine et néo-grecque n'était pas née viable. Déjà, vers la fin du XVIe siècle, la production cesse. Mais les programmes scolaires survécurent à la cause qui les avait fait instituer, et au XVIIIe siècle, comme nous l'avons déjà dit, ils étaient restés presque entièrement les mêmes, bien qu'alors personne ne crût plus à leur utilité, et que depuis longtemps ils ne fussent plus qu'une forme vide. Personne n'a saisi plus vivement ce vice de l'instruction et ne l'a signalé avec plus de hardiesse que Gesner et Ernesti dans leurs nombreux discours et écrits sur les écoles d'humanités. Mais en même temps ils assignent à l'enseignement des langues anciennes une tâche nouvelle : nous devons étudier ces langues non pour apprendre à écrire en grec et en latin, mais afin de pouvoir lire les anciens auteurs; et nous devons lire ceux-ci, non pour les imiter, mais pour former notre jugement et notre goût à l'école de ces maîtres dans l'art de composer. A partir de la seconde moitié du XVIIIe siècle ce point de vue devint dominant et anima d'un souffle nouveau l'étude de l'antiquité. Les leçons de Heyne s'inspiraient assez de cet esprit et s'adressaient non seulement aux philologues proprement dits, mais d'une manière générale à tous les jeunes gens désireux de compléter leur éducation. Le

séminaire philologique de Gœttingue — le plus ancien des séminaires — forma des maîtres qui allèrent répandre les idées nouvelles dans les écoles latines du nord de l'Allemagne.

En Prusse, l'Humanisme nouveau commença à s'introduire dans les dernières années du règne de Frédéric II. Ce prince qui connaissait les auteurs anciens d'après les traductions françaises, les estimait comme très propres à apprendre à « bien raisonner », ce qu'il considérait comme l'objet capital de tout enseignement. La transition entre l'*Aufklærung* et l'Humanisme est représentée d'une manière très caractéristique dans la personne du recteur de la plus importante *Gelehrtenschule* de Berlin, Fr. Gedike. Un pas décisif dans cette voie fut accompli en 1783, lorsque F.-A. Wolf, recteur à Osterode, petite ville du Harz, fut appelé à l'Université de Halle, où il a pendant vingt-trois ans exercé par son enseignement l'influence la plus heureuse et la plus féconde en résultats.

Ce fut dans les dix dernières années du XVIIIe siècle et les dix premières du XIXe que le nouvel Humanisme atteignit son apogée. A Weimar et à Iéna, la ville et l'Université des poètes et des philosophes, se trouvèrent réunis une phalange d'esprits éminents qui prirent la direction du mouvement : Herder et Gœthe, Schiller et Fichte, Schelling et Hegel, Hœlderlin et Jean-Paul, tous unanimes à reconnaître dans les Grecs le type de l'homme véritable. On se faisait gloire de sentir et de penser comme les Grecs, de vivre et d'agir comme les Grecs. La vénération pour ce peuple devenait une véritable religion. D'où venait donc cet attrait irrésistible qu'exerçait alors sur les esprits la civilisation grecque? On peut peut-être répondre qu'il venait de ce que l'hellénisme était en opposition complète avec le XVIIIe siècle. Certaines aspirations du sentiment, certaines puissances de la vie affective avaient été comme épuisées par le Piétisme et le Rationalisme; d'autres avaient germé entre temps et cherchaient à se développer; las d'être torturés par les excitations du Piétisme et abreuvés des jouissances suprasensibles qu'il versait aux fidèles, les cœurs s'ouvraient aux joies sensibles qu'offrent toutes les beautés de la nature et de l'art. La vie de Winckelmann présente un exemple saisissant de cette évolution. La pensée était lasse de tourner machinalement dans le cercle étroit et mesquin du bon sens, où tout était mesuré à l'aune de l'utile et du pratique; elle se sentait renaître et vivre au souffle de la poésie, et de nouvelles forces créatrices se réveillaient en elle. Les Grecs qui, sans être gênés par une religion surnaturelle, avaient dès ici-bas vécu en toute sécurité ce que comme poètes et philosophes ils avaient rêvé et conçu, semblaient

montrer la voie dans laquelle la nouvelle génération s'engageait d'elle-même.

La réforme générale des établissements d'instruction secondaire dans le sens des idées nouvelles est en étroite connexion avec les grands événements politiques du commencement de ce siècle. L'ancienne constitution des États allemands tomba en ruines au contact de la nation française intérieurement transformée par la Révolution et militairement organisée par Napoléon. Une reconstruction complète devint partout nécessaire, et entraîna entre autres réformes une nouvelle organisation des *Gelehrtenschulen*. Ce mouvement s'observe plus particulièrement en Bavière et en Prusse. La Bavière, qui se réveillait alors du profond sommeil intellectuel dans lequel l'avaient plongée les jésuites, et dont la situation extérieure venait d'être profondément modifiée par l'annexion de la Basse-Franconie, eut recours à l'Allemagne du Nord protestante pour la réorganisation de son instruction publique et fit venir, en grande partie d'Iéna, des philosophes tels que Niethammer, Hegel, Jacobi, Schelling, et des philologues humanistes comme Fr. Jacobs et Fr. Thiersch. Le plan d'études rédigé en 1808 par Niethammer, l'ami de Fichte, transforma totalement l'organisation des gymnases bavarois et leur traça une voie nouvelle. En dépit de quelques interruptions, la réforme se maintint dans ses points essentiels et suivit son développement normal. Thiersch, disciple de G. Hermann, fut, sous Louis Ier et Maximilien II, qui tous deux s'appelaient ses élèves, le représentant le plus influent de l'Humanisme en Bavière. Il prit une part active au relèvement politique du peuple grec, et le premier roi de Grèce fut un prince bavarois.

La réorganisation dans le sens humaniste de l'enseignement secondaire en Prusse est l'œuvre de Guillaume de Humboldt, qui fut directeur de la section de l'instruction publique au ministère de l'intérieur, depuis le commencement de l'année 1809 jusqu'au printemps de 1810. Plus qu'aucun autre peut-être de ses contemporains, G. de Humboldt mérite, pour son atticisme, d'être mis au nombre des vrais hellénistes. Il possédait, grâce à un heureux don de la nature, ce que l'éthique des Grecs dépeint comme l'idéal de la perfection morale : la sérénité et le contentement intérieur de l'âme, une égale aptitude à la méditation, à l'action et au plaisir. Comme un Grec, il vivait tout entier pour lui-même et pour l'État sans se faire l'esclave d'aucune administration. Il est intéressant de le suivre dans la marche de ses études. A Gœttingue où il acheva son droit, il était très assidu aux cours de Heyne.

Puis, au lieu d'entrer dans la carrière politique ou dans l'armée, il se retira à la campagne pour se consacrer dans la solitude à l'étude du grec, remplaçant ainsi le voyage d'usage à Paris et à Londres, par une excursion dans le monde intellectuel de la Grèce antique. Il avait trouvé dans sa femme une digne compagne de voyage. Dans ses lettres à son ami et conseiller F.-A Wolf, il expose ses vues sur le but de ces études : la connaissance de l'homme est pour l'homme ce qu'il y a de plus important; ce n'est pas en se dispersant dans l'étude multiple de toutes les formes possibles de l'activité humaine qu'on peut y atteindre, mais en concentrant son attention sur la forme sous laquelle la nature a réalisé de la manière la plus heureuse ce qu'elle se proposait de faire ; et c'est dans les Grecs que l'idée de l'homme s'est, pour ainsi dire, faite chair. Par suite, l'étude de la civilisation grecque est pour la connaissance de l'homme et pour son éducation d'une importance inappréciable et unique. Ce sont les mêmes vues qu'émet Wolf dans son exposition de la science de l'antiquité classique.

Le premier acte important de G. de Humboldt fut la fondation de l'Université de Berlin. Elle était, dans sa pensée, destinée à devenir — et elle devint en effet — la métropole de la nouvelle science de l'antiquité classique. Wolf et ses disciples Bœckh, Bekker, Heindorf furent au nombre de ses premiers professeurs; Niebuhr y donna pour la première fois ses leçons sur l'histoire romaine; et une suite ininterrompue de noms illustres s'y continue jusqu'à nos jours. Après le traité de paix de Vienne, deux autres Universités furent créées, l'une à Bonn, l'autre à Breslau, autant de pépinières de savants voués à l'étude de l'antiquité gréco-romaine.

Humboldt se retira avant d'avoir pu mettre à exécution la réorganisation de l'enseignement secondaire qu'il avait préparée. Mais elle fut conduite dans le sens de ses idées par les conseillers qu'il avait lui-même choisis, et parmi lesquels Süvern, un élève de Wolf, mérite d'être nommé à part. C'est dans le court intervalle de temps qui sépare les deux batailles d'Iéna et de Leipzig qu'est né le gymnase prussien actuel. Les bases en furent établies par deux documents importants, l'édit du 12 juillet 1810 qui instituait un examen général pour l'exercice du professorat, et le nouveau règlement pour l'examen des *Abiturienten*, en date du 25 juin 1812, qui déterminait la nature et l'objet de l'enseignement gymnasial. A la même époque remonte la composition du plan d'études qui reçut sa forme définitive en 1816, et qui, sans être imposé comme modèle uniforme à tous les établissements, fut adressé aux autorités scolaires provinciales comme règle directrice.

L'institution de l'examen *pro facultate docendi* répondit au but qu'on s'était proposé de constituer un personnel enseignant pour les gymnases. Jusqu'alors, il avait été de règle de nommer aux fonctions de professeurs dans les *Gelehrtenschulen* des candidats en théologie, en attendant qu'ils fussent pourvus d'une paroisse. Point de préparation spéciale ; point d'examen professionnel proprement dit : la plupart du temps il suffisait d'être recommandé par le professeur d'éloquence ; parfois le candidat était examiné *pro loco* par un conseiller consistorial. A partir de l'édit de 1810, la séparation des fonctions professorales et des fonctions ecclésiastiques ou, si l'on veut, la laïcisation du corps enseignant s'est accomplie progressivement et d'une manière continue. Au lieu de candidats en théologie, nos gymnases actuels ont pour professeurs des philologues pour les langues anciennes et modernes, des mathématiciens, des naturalistes, des historiens. En même temps, les Facultés philosophiques ont bénéficié des effets de cette transformation. Tandis que, pendant le XVIIIe siècle, elles n'étaient de fait que des écoles préparatoires aux études spéciales des trois Facultés dites supérieures, — une sorte de *Obergymnasium* pour ainsi dire, — elles sont devenues aujourd'hui, au même titre que les autres, le siège d'un enseignement particulier, et remplissent en réalité le rôle de séminaires de l'enseignement secondaire.

D'autre part, c'est seulement par l'application du règlement d'examen des *Abiturienten* que la nouvelle *Gelehrtenschule* a été à proprement parler constituée. Jusque-là, l'ancien ordre de choses qui datait de l'époque de la Réformation était resté en vigueur : chaque ville entretenait *une* école qui tenait lieu à la fois de *Gelehrtenschule* et de *Bürgerschule*. A côté des futurs lettrés s'asseyaient les futurs marchands et artisans, qui apprenaient aussi le latin, pour peu qu'ils poursuivissent un peu loin leurs études. Dans les grandes villes, l'enseignement secondaire était un peu plus étendu. Il était donné en particulier dans ce qu'on appelait les *Landesschulen* qui avaient été établies dans d'anciens cloîtres au XVIe siècle, presque dans toutes les régions, en nombre variable. Il n'existait alors aucune prescription générale relative aux études préparatoires à l'enseignement supérieur, et l'on pouvait au sortir d'une école latine quelconque passer à l'Université. En 1812, un petit nombre d'écoles furent choisies, auxquelles fut réservé le droit de préparer aux études universitaires et qui reçurent alors la dénomination officielle de gymnases. En 1818, elles étaient au nombre de 91. La masse des petites écoles latines cessa de donner

l'enseignement littéraire et se transforma, suivant les besoins des communes, en *Bürgerschulen* ou bien aussi en progymnases.

Le gymnase moderne, comparé à l'ancienne *Gelehrtenschule*, a un cours d'études mieux déterminé et considérablement plus étendu. Le plan d'études de 1816 institue trois branches principales d'enseignement : le latin, le grec et les mathématiques ; un nombre d'heures à peu près égal doit être consacré à chacune d'elles dans les deux classes supérieures (les cinq dernières années), c'est-à-dire, par semaine, environ 8 heures pour le latin, 7 pour le grec, 6 pour les mathématiques. Les résultats à obtenir sont ainsi déterminés : « En latin, l'élève doit lire couramment même un auteur comme Tacite ; écrire purement, correctement et sans germanismes ; enfin, s'exprimer oralement avec simplicité et justesse. En grec, il doit être capable de comprendre, même sans préparation, la prose attique et Homère, et un chœur de tragédie avec le secours d'un lexique. » A côté de cela, des exercices grecs écrits, voire même en vers. A quoi viennent s'ajouter encore des programmes de mathématiques, de sciences naturelles, d'histoire et géographie, plus ou moins étendus selon le nombre d'heures qui est consacré à chacun, soit 2, 3 ou 4 heures par semaine pendant tout le cours d'études. On accorde en outre une grande importance à la langue maternelle, à laquelle environ 4 heures par semaine sont réservées. Enfin, l'enseignement religieux dispose de 2 heures. La langue française ne figure pas sur le plan d'études, mais son enseignement était nécessaire et, de fait, était donné partout.

C'était un accroissement considérable de travail que le gymnase moderne imposait aux maîtres et aux élèves. Non seulement le niveau se trouva sensiblement élevé dans les anciennes disciplines, en ce sens que le grec fut placé sur même le rang d'importance que le latin ; mais en même temps on introduisait encore, dans d'assez vastes proportions, l'étude des sciences modernes ainsi que des exercices dans la langue maternelle, ce qui impliquait de part et d'autre une très grande dépense de temps et de force. F.-A. Wolf avait prévu ce danger et, lorsque le plan d'études et le règlement d'examen lui avaient été soumis, il s'était exprimé là-dessus avec sa vivacité habituelle vis-à-vis de Schuckmann, le successeur de Humboldt : « Sophocle et Euripide, écrivait-il, on ne peut arriver à les lire, faute de temps, que dans peu de gymnases. Mais un chœur de tragédie !... L'ensemble produit ici un effet indescriptible sur tous ceux qui connaissent le monde tel qu'il est. Je suis sûr, comme de ma propre existence,

que dans une société de gens instruits il s'en trouverait tout au plus deux ou trois qui, dans de telles conditions, puissent, même à quarante ans, mériter véritablement la note I, lorsque je vois tant de grec et de latin, tant d'histoire, voire du moyen âge, tant de mathématiques, tant de physique, et tout cela l'un sur l'autre! En ce qui me concerne, je me récuse pour les mathématiques telles qu'elles sont exigées. Quant à ceux qui sont capables de répondre également à toutes ces exigences du programme, je suis persuadé que dans une grande ville comme Berlin, je n'en trouverais certes pas treize à la douzaine! » Mais on ne se laissa pas intimider par ces avertissements. C'était une époque où toutes les forces étaient tendues à l'extrême : on trouverait difficilement dans l'histoire d'aucun autre peuple un déploiement d'énergie comparable à celui dont le peuple prussien fit preuve après son écrasement, et pour ces esprits sérieux et ces âmes courageuses rien ne paraissait impossible.

La période fiévreuse de la révolution fut suivie d'une période d'activité tranquille mais très intense, en particulier dans le domaine de l'enseignement secondaire. En 1817 fut créé un ministère spécial pour les cultes et l'instruction publique, qui fut occupé jusqu'en 1840 par le baron von Altenstein. La direction de l'enseignement secondaire fut confiée en 1818 à Jean Schulze. Élève de F.-A. Wolf, il avait, comme professeur au gymnase de Weimar, vécu en étroites relations avec un des représentants les plus enthousiastes du nouvel Humanisme, F. Passow, depuis professeur de philologie à l'Université de Breslau qui venait d'être fondée. Nommé conseiller intime du gouvernement, il suivit assidûment les leçons de Hegel, qui venait précisément d'être appelé à Berlin. Schulze était un fonctionnaire prussien dans toute l'acception du terme et avec toutes les qualités qu'il implique : laborieux et consciencieux, mais n'admettant aucune initiative individuelle chez ses subordonnés. Sévère à l'égard de lui-même, il exigeait aussi beaucoup des autres : « arbeiten oder untergehen » était une devise qu'il aimait à répéter, et qui se retrouve sous une forme ou sous une autre dans tous les actes de son administration. Le ministère, lit-on dans une de ses circulaires de 1829, estime qu'il est nécessaire, d'une manière générale, que les élèves des gymnases qui ont l'intention d'entrer dans une carrière libérale « ne se fassent pas de trop faciles illusions sur leur avenir, que dès l'école, — et par l'école, — ils soient prévenus des devoirs pénibles et des sacrifices qu'exige de ceux qui veulent y consacrer leur vie, le service de la science

de l'État et de l'Église, et que de bonne heure ils s'habituent au sérieux de la vie ». Les gymnases s'aperçurent qu'ils étaient passés de l'administration de l'Église sous celle de l'État.

La tâche que Schulze s'était assignée dans son administration peut se résumer ainsi : cette vie nouvelle et surabondante qui, comme un torrent débordé, s'était répandue sur l'Allemagne au temps de la Révolution, demandait à être endiguée, régularisée, pour être retenue et utilisée par un système de canalisation bien organisé. Les Universités et les écoles étaient ces canaux, lui-même le grand conducteur des eaux qu'il dirigeait et distribuait là où le besoin s'en faisait sentir. On ne devait rien laisser perdre : ni la nouvelle archéologie classique, ni les sciences naturelles, ni la littérature moderne, ni la philosophie nouvelle ne devaient être absentes du cours d'études des gymnases. Une longue série d'arrêtés (le nombre s'en élève à plus de 1,000) régla l'enseignement gymnasial, tailla la tâche, jusque dans les plus menus détails, aussi bien aux maîtres qu'aux élèves, spécifiant, par exemple, quels auteurs soit grecs, soit latins, soit allemands, devaient être lus tant à l'école qu'à la maison, comment les cahiers de brouillons (*Adversarienbücher*) seraient tenus par les élèves et comment ils seraient inspectés par les professeurs, etc., L'exécution de ces arrêtés fut assurée par la création, en 1825, des conseils scolaires provinciaux, spécialement chargés de la direction de l'enseignement secondaire dans chacune des huit provinces.

La législation gymnasiale reçut son achèvement dans trois actes administratifs d'une grande importance, postérieurs à 1830 : un arrêté relatif à l'examen pour le professorat (30 avril 1831), le règlement d'examen des *Abiturienten* (4 juin 1834), enfin le plan d'études normal du 24 octobre 1837. La longue circulaire qui accompagne ce dernier document forme pour ainsi dire l'épilogue de l'activité législatrice de Schulze. Elle exprime la conviction profonde de l'auteur à l'égard de l'excellence de son œuvre : le cours d'études du gymnase avec les disciplines qu'il comprend et dans l'ordre où il les présente constitue le fondement de toute culture supérieure. Une expérience séculaire et l'opinion de tous les hommes compétents confirment que ce sont précisément ces matières d'enseignement qui sont le plus propres à développer et à fortifier toutes les facultés intellectuelles et à rendre les jeunes gens capables de se livrer à des études approfondies. Une réforme dans le sens où quelque-uns la demandent n'est par conséquent pas possible.

III

Cette circulaire, qui débutait et se terminait par l'affirmation que l'état de choses actuel s'imposait par des raisons de fait et de droit, était écrite en manière d'apologie : tout le monde en effet était loin d'être aussi convaincu que Schulze de la perfection du nouveau gymnase prussien. Depuis une dizaine d'années déjà, des protestations isolées s'étaient fait entendre contre un système qui en ajoutant à l'ancien programme des humanités un enseignement très étendu des sciences et des langues modernes, imposait des exigences supérieures à la moyenne intellectuelle des élèves et à leur capacité de travail. Le premier qui formula des plaintes au sujet de la « surcharge » fut Fr. Thiersch, le réorganisateur des gymnases bavarois. L'ancienne *Furstenschule Pforta* de Saxe, dont il avait été élève, flottait toujours devant ses yeux comme l'idéal de l'école d'humanités. Avec une ardeur toute spontanée il s'y était autrefois plongé dans l'étude des anciens, de concert avec quelques condisciples animés du même enthousiasme; l'école s'en était remise pour cette partie au zèle individuel et lui avait laissé toute liberté. L'enseignement s'y concentra bientôt presque exclusivement sur les langues anciennes; les mathématiques et l'histoire, — de sciences naturelles et de géographie il n'était pas question — étaient mises au rang des *Parerga*, que ceux qui n'y prenaient pas goût étaient libres de négliger. De même pour les langues et la littérature modernes. Rapprocher les gymnases bavarois aussi près que possible du type de cette vieille école saxonne, était ce que Thiersch avait le plus à cœur, comme il l'expose lui-même dans le grand ouvrage qu'il publia en trois volumes : *Ueber gelehrte Schulen* (1826-1837). Schulze ayant fait un compte rendu de cet ouvrage dans lequel il déclarait sans réserve que le plan d'études de Thiersch était et incomplet et suranné, s'attira une réplique assez vive. « L'école prussienne ferait bien, dit Thiersch, de se souvenir du mot d'Hésiode, sur « la moitié qui est plus que le tout » ; en poursuivant la chimère d'une éducation universelle qui embrasse toutes les facultés humaines, elle met à mal maîtres et élèves, et par un contrôle incessant empêche la nature de s'aider elle-même; d'une tension excessive, de cet éparpillement dans les directions les plus opposées, naissent l'indifférence et le dégoût, messagers de la mort. C'est la philosophie hégélienne qui est la mère de cette « pansophie ».

Thiersch n'était pas seul à défendre ce point de vue ; son maître Gottfried Hermann de Leipzig ne pensait pas autrement. En Prusse aussi des voix se firent bientôt entendre ; déjà en 1828 le Conseil scolaire provincial de Berlin s'était prononcé dans ce sens, mais Schulze avait sèchement répondu par une fin de non-recevoir. Alors parut, au commencement de 1836, dans une gazette médicale un petit article du conseiller Lorinser, dans lequel le nouveau gymnase était formellement accusé de ruiner la santé physique et intellectuelle de ses élèves. L'article fit sensation ; il parvint jusqu'au roi qui le prit en considération. Une enquête fut ouverte auprès des autorités scolaires et des maîtres, et aboutit finalement à cette circulaire de 1837 qui, s'appuyant sur les rapports recueillis par l'enquête, exprime la conviction que toutes ces plaintes sont sans fondement. D'ailleurs, le plan d'études annexe est donné comme une garantie contre la « surcharge » qui pourrait provenir du nombre des heures de classe : dans certains endroits ce dernier s'était élevé jusqu'au chiffre de 40 par semaine. Le règlement d'examen de 1834 apporte aussi quelques réductions dans certaines parties.

Si Schulze a invoqué les rapports réunis par l'enquête comme des témoignages favorables à l'institution, il y a lieu de croire que telle était en effet l'opinion du plus grand nombre. D'autre part, l'opinion opposée comptait parmi ses défenseurs des personnes d'un très grand poids. Quantité d'hommes voués aux questions d'enseignement, parmi lesquels les directeurs de gymnase les plus en vue de Berlin, tels que Spilleke, Kœpke, Meineke, estimèrent que les plaintes émises par Lorinser, quoique peut-être exagérées, n'étaient pas cependant dénuées de fondement ; qu'en effet l'élan spontané pour l'étude, l'effort personnel de l'élève qui s'essaie au travail, était entravé de divers manières, et qu'il y avait décroissance des forces de production. La même opinion fut émise par le philosophe Herbart. Les professeurs de philologie Bœckh et Lachmann de Berlin, Ritschl de Breslau, se plaignirent de ce que la préparation philologique des étudiants était de plus en plus insuffisante. Il ne manqua pas non plus de médecins pour confirmer les observations de Lorinser. Mais la preuve la plus directe de l'importance de l'opposition est dans ce fait que, peu d'années après la publication de l'article de Lorinser, l'opinion qu'elle défendait devint prépondérante dans les régions officielles de l'enseignement. La période suivante est remplie d'essais de toutes sortes qui ont tous pour objet de ramener, dans une certaine mesure, l'enseignement des écoles

d'humanités à sa première simplicité, et qui aboutirent finalement, en 1856, à la revision du plan d'études.

En 1840, Frédéric-Guillaume IV succédait à son père. Ce dernier déjà faisait bien plus de cas d'un esprit simple et droit, d'un bon sens appuyé sur de solides connaissances spéciales, que de cette culture dite générale dont ses conseillers considéraient l'acquisition comme le plus beau fruit de l'enseignement gymnasial. Son fils et successeur éprouvait à son tour l'aversion la plus prononcée à l'égard de ce genre de culture : elle lui apparaissait précisément comme la véritable racine d'un mal qu'il avait pour mission d'extirper. C'est elle qui engendrait l'orgueil et l'esprit d'irréligion qui, après avoir fait des ravages dans les classes supérieures de la société, commençait à pénétrer dans les masses; c'est elle qui en politique soufflait cet esprit de mécontentement et d'opposition qui est rebelle à toute idée d'autorité. Le roi considérait comme sa mission propre de combattre partout où elle se manifesterait cette détestable tendance de l'époque, de conserver et de restaurer les mœurs et croyances nationales, les habitudes de loyauté et d'obéissance.

Le changement de règne entraîna un changement de ministère. Déjà d'ailleurs, Altenstein était mort peu de temps avant Frédéric-Guillaume III. Il fut remplacé par Eichhorn. J. Schulze conserva ses fonctions, mais il perdit son influence, en particulier sur les gymnases. La direction générale des affaires et aussi du personnel passa aux mains de G. Eilers, ancien directeur du gymnase de Kreuznach. Déjà, dans ces fonctions, il s'était signalé comme un adversaire décidé de l'enseignement réal : la religion et les langues étaient pour lui les seules parties essentielles de l'instruction secondaire. Dans un petit écrit intitulé « Zur Beurteilung des Ministeriums Eichhorn » (1849), il a exposé ses vues sur la situation de l'instruction publique en Prusse après le ministère Altenstein : les Universités ont été envahies par le rationalisme hégélien qui ne tient aucun compte des réalités concrètes de l'État et de l'Église; dans les gymnases, écrasés par le nombre excessif des matières d'enseignement, règnent le découragement et une docilité passive au règlement; enfin, les écoles réales sont devenues de véritables pépinières de révolutionnaires.

C'est dans le sens des idées exposées dans cette brochure que le ministère Eichhorn s'efforça d'agir sur les établissements d'instruction publique, non pas tant par des dispositions générales, que par le moyen des influences personnelles et par le choix bien entendu du personnel. Il ne réussit dans cette voie, ni à convertir

ni à intimider les adversaires ; mais il finit par transformer leur opposition en haine et en mépris : hégéliens, savants progressistes, philologues humanistes, théologiens rationalistes, tous se coalisèrent dans une même hostilité contre le ministre Eichhorn et son conseiller G. Eilers. Ceux-ci furent emportés par la révolution de 1848, qu'ils avaient contribué plus que personne à faire éclater par leurs efforts pour la prévenir.

Durant cette année de révolution les tendances les plus opposées purent se donner libre carrière dans tous les domaines sans en excepter celui de l'instruction publique. En Prusse, en Saxe, en Hanovre, dans le Brunswick, le Sleswig-Holstein, en un mot un peu partout, se réunirent des congrès de professeurs de gymnase pour délibérer sur des questions scolaires. De ces discussions se dégagent comme traits généraux : l'opposition à l'influence ecclésiastique, une sorte de mauvaise humeur contre le latin, surtout contre la composition latine, et au contraire des dispositions favorables à l'égard du grec, des sciences modernes (en particulier les sciences naturelles), enfin à l'égard des langues vivantes. La réforme des gymnases ainsi entendue trouva un « agitateur » infatigable dans H. Kœchly, plus tard professeur de philologie à Zurich et à Heidelberg. Dès 1847, avant que la révolution n'eût éclaté, il avait formulé son programme dans un écrit intitulé : *Vermischte Blætter zur Gymnasialreform*. Une conférence scolaire officielle, réunie en 1849, adopta les parties essentielles de ce programme ; le système dit de bifurcation du projet du gouvernement fut admis : sur la base d'une instruction commune devaient s'élever parallèlement le gymnase d'humanités et le gymnase réal, de cinq classes chacun ; et le droit devait être accordé au dernier de préparer aux études universitaires ou du moins aux études de la Faculté philosophique.

La réaction politique qui suivit relégua dans les cartons, avec bien d'autres projets, ces plans de réforme des gymnases. Le ministère von Raumer (1850-1858) se dirigea en grande partie d'après les mêmes vues que le ministère d'avant la révolution. La direction de l'enseignement secondaire fut confiée, en 1852, à Louis Wiese qui remplit ces fonctions jusqu'en 1875. L'ouvrage qu'il a publié : *Das hœhere Schulwesen in Preussen, historisch-statistische Darstellung* (3 vol. 1864, 1869, 1873), fournit les plus amples renseignements sur l'importante période remplie par son administration. Il a exposé ses idées dans de nombreux articles et brochures, en dernier lieu dans un petit écrit intitulé : *Pædagogische Ideale und Proteste* (1884). La préoccupation de simplifier

l'enseignement gymnasial reparaît partout dans ces divers écrits : « Il est absolument nécessaire, écrivait l'auteur en 1851, de rendre à l'enseignement sa simplicité et son unité, de respecter davantage et de ménager l'individualité de l'élève. Des concessions successives aux exigences des temps modernes ont introduit dans le plan d'études une multiplicité qui, jointe à l'égalité d'importance accordée aux diverses disciplines, doit nécessairement avoir pour effet de surcharger et de troubler les jeunes intelligences. L'enseignement est devenu tout à fait encyclopédique, et les esprits, en s'éparpillant sur tant de sujets d'étude, ne se sont plus développés avec la même force. » Wiese avait fait en 1850 un voyage en Angleterre pour y visiter les « public schools », et il s'était intéressé plus particulièrement à celle de Rugby dont Th. Arnold était recteur. Il a rendu compte, dans ses *Lettres sur l'éducation anglaise,* de l'impression très favorable qu'il avait rapportée de son voyage. Si le gymnase allemand est supérieur sous le rapport du degré de savoir, à tel point que l'élève anglais paraît souvent ignorant comparé à l'élève allemand, par contre, ce dernier paraît auprès du premier légèrement niais (*dumm*) ; après tant d'années passées, sous la férule des pédagogues, à acquérir une foule de connaissances purement livresques, l'élève allemand ne sait plus se retourner, ni prendre une décision, tandis que le jeune Anglais, avec une très faible teinture des langues anciennes qui lui sont enseignées d'une manière tout empirique, apprend du moins à se servir de ses membres et de son bon sens naturel, et c'est frais et dispos qu'il entre à l'école de la vie.

En dehors des considérations d'ordre pédagogique qui nécessitaient le retour à l'ancienne organisation qui avait été en vigueur depuis les temps de la Réforme jusqu'à la Révolution, il y avait encore un autre motif déterminant dans le désir d'une restauration ecclésiastique. L'Évangile et les langues — et celles-ci à cause de l'Évangile — devaient former d'après Luther et Mélanchton les deux parties essentielles de l'enseignement. L'Humanisme moderne avait écarté l'Évangile, et annoncé un nouvel évangile, celui de l'humanité : on doit étudier les langues, disait-on au commencement de ce siècle, afin de devenir participant à l'esprit de l'antiquité. C'est contre le paganisme des philologues que Eilers et ses partisans avaient pris feu et flamme, et le principal objet de leurs préoccupations avait été de protéger de cette contagion les écoles chrétiennes. Lorsque la révolution de 1848 parut un moment avoir déchristianisé l'État et complètement laïcisé les gymnases, ce groupe tenta de fonder des gymnases

libres, revêtus d'un caractère expressément religieux; et de fait un établissement de ce genre fut créé à Gütersloh, en Westphalie. Wiese approuvait complètement la tendance de ces efforts, mais la création à part de quelques établissements d'éducation chrétienne ne laissait pas de lui inspirer des scrupules : selon lui le gymnase devait revendiquer pour lui-même le caractère d'une école chrétienne. Déjà au xvie siècle les auteurs classiques et les Saintes Écritures avaient simultanément gouverné l'école, et il pourrait encore en être de même dans nos gymnases, aujourd'hui que l'égarement de l'*Aufklærung* a pris fin. Dans le congrès des philologues réuni à Erlangen en 1851, et où l'influence de Wiese fut prédominante, cette tendance reçut sa formule : désormais, dans les écoles secondaires, la foi chrétienne devra être la base, la colonne, le centre de tout l'enseignement, mais sans aucun préjudice pour les études classiques qui conserveront leur caractère propre et leur domaine indépendant. La littérature classique n'est point contraire au christianisme ; elle représente le développement de tout un côté de l'esprit humain qui peut être mis en harmonie avec la foi chrétienne.

Une revision du plan d'études et du règlement d'examen fut entreprise dans ce sens et mise à exécution en 1856 ; elle se résume en deux mots : « concentration de l'enseignement. » Les études dans l'ancienne école latine pivotaient autour d'un centre commun, la langue latine; l'absence d'unité dans le nouveau gymnase d'humanités est la véritable cause du mal actuel, qui a donné lieu à des plaintes au sujet de la surcharge de travail : l'expérience permet d'affirmer, disait Wiese dans le congrès des philologues réuni à Altenbourg (1854), que là où six ou sept professeurs enseignent des branches différentes aux élèves d'une même classe, chacun avec le désir de les faire avancer dans sa branche, il arrive souvent que ces malheureux enfants sont traités sans pitié. Landferman, conseiller scolaire de Coblentz, tint un langage analogue : plus les professeurs d'un établissement sont savants, zélés, énergiques, plus les élèves sont exposés à être tiraillés de part et d'autre sans pouvoir suffire à tant d'exigences diverses, et las et blasés ils terminent avec dégoût leurs études.

Les modifications du plan d'études et du programme d'examen, qui devaient porter remède à de si grands maux, sont étonnamment insignifiantes. Toutes les matières d'enseignement se retrouvent au complet dans le plan d'études du 7 janvier 1856, et le programme d'examen du 12 n'apporte dans le détail aucune réduction importante. Seul, l'enseignement des sciences naturelles

subit une diminution considérable, à tel point que l'histoire naturelle pouvait à peu de chose près être entièrement supprimée là où il n'existait pas une chaire spéciale pour son enseignement.

La philosophie (*philosophische Propædeutik*) à laquelle, jusque-là, deux heures par semaine avaient été attribuées dans les classes supérieures, perdit sa situation indépendante et cessa de figurer dans l'examen des *Abiturienten*. Par contre, l'enseignement du latin et de la religion fut légèrement accru dans les classes inférieures; celui de la langue française, considérablement. On en fit commencer l'étude deux ans plus tôt en *quinta* au lieu de la *tertia*. Ajoutons encore qu'un thème grec fut introduit dans les épreuves écrites de l'examen.

Personne moins que Wiese ne se fit illusion sur les résultats effectifs de cette revision, en particulier pour ce qui concerne la surcharge et autres inconvénients auxquels elle devait porter remède. Dans son dernier ouvrage (*Pædag. Ideale und Proteste*, p. 10) il répète ce que, pendant son administration, il avait déjà mainte et mainte fois répété : on n'a pas vu reparaître dans nos gymnases cette libre activité, spontanée et joyeuse, reposant sur une connaissance solidement acquise et limitée à une partie essentielle de l'enseignement. La plainte que l'enthousiasme juvénile et l'amour de l'idéal sont ruinés de mille manières dans notre jeunesse des écoles, n'est pas dénuée de fondement. « On ne saurait nier que la quantité énorme de matières qui a été introduite dans l'enseignement n'ait pour une bonne part contribué à ce résultat. Ils sont rares ceux qui, dans de telles conditions, ont la joie d'arriver à une possession sûre et solide de ce qu'ils ont appris. Jadis, on y arrivait au moins dans une branche, et l'on écrivait le latin d'une manière à contenter sinon Cicéron du moins Donat. Dans quelle partie aujourd'hui la majorité des élèves parvient-elle à une pareille sûreté de connaissances, bien qu'elle sache incomparablement plus? »

Pourquoi donc l'administration qui avait une vue si nette de l'insuffisance de la revision de 1856 ne s'est-elle pas décidée à prendre un parti énergique? Pourquoi n'a-t-elle pas déclaré que les langues anciennes constituent le principal objet de l'enseignement gymnasial, et que, réclamant toutes les facultés et les forces des élèves, elles ne laissent plus aucune place aux autres branches, sinon à titre de branches accessoires, enseignées mais non imposées? Pourquoi n'a-t-on pas déduit les conséquences logiques de ce système en ne conservant dans l'examen des *Abiturienten* que des épreuves en grec et en latin? Wiese répond

à cette question, dans l'introduction de l'ouvrage cité, en faisant allusion aux limites très restreintes de la compétence administrative et à la force de résistance qu'oppose à l'opinion personnelle d'un fonctionnaire la solide structure de l'État prussien.

Il y avait encore une raison plus sérieuse : si l'école latine du XVIe siècle n'a pas pu être rétablie, c'est que le XVIe siècle lui-même était passé sans possibilité de retour. La condition *sine qua non* de la reconstitution de l'ancienne école latine aurait été de pouvoir faire retomber dans l'oubli les sciences modernes, mathématiques et sciences physiques, de tenir secrète toute la littérature allemande du XVIIIe siècle, d'amener les Universités à faire de nouveau des leçons en latin sur des compendia latins, enfin de pouvoir faire en sorte que ce fût le XVe siècle et non le XXe qui succédât au XIXe. Mais le cours des choses ne se laisse point détourner, et comme les Universités tendaient toujours plus à s'éloigner de l'antiquité, par exemple en réduisant à presque rien l'usage de la langue latine, l'effort des gymnases pour lutter contre le courant devait rester superflu. Il faut savoir gré à l'administration de ce que, avec un juste sentiment de son impuissance, elle n'a pas tenté plus sérieusement de lutter contre la force des choses.

IV

En 1875, Wiese se séparait du ministère Falk, et la direction de l'enseignement secondaire passait aux mains de H. Bonitz qui l'occupe encore aujourd'hui. Avec le nouveau directeur reparurent les idées de Schulze en fait d'organisation gymnasiale. Le plan d'études et le règlement d'examen de 1882 marquent l'abandon des essais de « concentration » qui avaient été tentés dans le système en vigueur depuis 1856.

Bonitz avait déjà joué un rôle éminent dans l'histoire de l'organisation des écoles secondaires en Allemagne. Le célèbre auteur des Études sur la philosophie de Platon et d'Aristote, avait été appelé comme professeur de philologie à l'Université de Vienne en 1848. Le nouvel État autrichien s'occupait alors d'introduire tardivement dans ses gymnases, qui, après le court règne de Joseph II, étaient retombés de nouveau entre les mains des ordres ecclésiastiques, la grande réorganisation qui avait déjà eu lieu dans le sens humaniste, au commencement du siècle, dans les autres États d'Allemagne. Bonitz se trouva en

présence de la double tâche de collaborer activement à la rédaction d'un projet d'organisation et de préparer en philologie des maîtres pour les écoles nouvelles. Il remplit cette dernière tâche en créant et dirigeant un séminaire de philologie ainsi qu'un journal pour les gymnases autrichiens; et la première, en présentant son « Projet d'organisation des gymnases et écoles réales d'Autriche » (1849). Le trait caractéristique de ce projet, qui, avec quelques modifications de détail, est demeuré jusqu'à aujourd'hui la loi des écoles secondaires d'Autriche, est dans l'effort pour maintenir l'union des deux enseignements humaniste et réal. Une place considérable est désormais accordée aux mathématiques et aux sciences physiques et naturelles; l'enseignement de ces dernières en particulier reçoit une extension et une importance sans exemple jusqu'alors dans aucune école allemande. La composition latine est expressément supprimée : la langue latine n'étant plus depuis longtemps employée ni dans les recherches scientifiques ni dans l'enseignement, les exercices latins ont perdu leur ancienne importance et ne peuvent plus servir que pour l'application des règles de la grammaire, ou pour familiariser les élèves avec les formes qu'ils rencontreront dans les auteurs; le discours latin n'a plus sa raison d'être. Pour le grec, comme pour le latin, le but assigné à l'enseignement est la lecture courante des chefs-d'œuvre de l'antiquité, Homère, Hérodote, Platon, Démosthènes, Sophocle. L'emploi du temps est ainsi calculé : latin, avec un cours de huit classes, en tout 47 heures; le grec, avec un cours de six classes, 28 heures; langue maternelle, 25 heures; histoire et géographie, également 25 heures; mathématiques, 24; sciences physiques et naturelles, 21 heures; religion, 16 heures; philosophie élémentaire, 2 heures dans les classes supérieures. Ainsi, dans le même temps où en Prusse on s'efforçait de ramener autant que possible les matières multiples du plan de 1816 à un ensemble plus simple, on allait en Autriche un pas plus loin dans la direction inverse, en exagérant encore les dispositions de ce plan. Il est dit expressément dans les observations placées en tête du projet que le centre de gravité du plan d'études reposait non sur l'enseignement d'une matière unique, mais dans la culture générale de toutes les forces intellectuelles, et que substituer à ce but idéal un but particulier comme, par exemple, la connaissance des langues classiques, serait aujourd'hui absolument impossible.

Les adversaires de la réforme gymnasiale en Autriche disaient que le plan en était emprunté à la Prusse. On pourrait dire avec

tout autant de raison que le nouveau plan d'études prussien de 1882 est fait sur le modèle autrichien. Il est en effet incontestable qu'il est composé dans le même esprit : la multiplicité des matières d'enseignement, à laquelle on avait cherché vainement jusqu'ici à porter remède, y est acceptée comme une nécessité inéluctable. A cet égard la comparaison de l'emploi du temps dans les deux plans d'études est très instructive :

Religion, dans le plan de	1882,	19 h.	Dans le plan de	1856, 20 h.
Allemand	—	21	—	— 20
Latin	—	77	—	— 86
Grec	—	40	—	— 42
Français	—	21	—	— 17
Histoire et géographie	—	28	—	— 25
Calcul et mathématiques	—	34	—	— 32
Sciences physiques et nat.	—	18	—	— (14)

L'enseignement des diverses disciplines n'est pas, quant au fond, sensiblement modifié; mais si, comme on s'est habitué à le faire, on juge de l'importance de chacune d'après le nombre d'heures qui lui est accordé, on voit que la diminution porte exclusivement sur les langues classiques. Il est expressément spécifié, dans les commentaires qui expliquent le nouveau plan d'études, que l'étude de ces langues a pour objet la lecture des écrivains grecs et latins : ce n'est pas pour elle-même, mais pour ses auteurs, que la langue est étudiée. Afin de prévenir l'abus d'un exercice en lui-même excellent, la composition grecque a été rayée du programme d'examen; la conséquence logique de cette suppression, en ce qui concerne la composition latine, n'a pas encore été tirée.

V

Le gymnase prussien a-t-il atteint, avec le plan d'études de 1882, sa forme définitive, tout au moins dans le sens où cette épithète convient à une institution humaine? Aura-t-il encore, par exemple, à la fin du xxe siècle, conservé les caractères essentiels de l'organisation qu'il a reçue au commencement du xixe? J'avoue que cela me paraît rien moins que probable.

Trois opinions sur l'enseignement secondaire et son avenir se trouvent actuellement en présence. On pourrait désigner leurs partisans sous les noms de *Archaïstes*, *Modernistes* et *Utraquistes*. Sous cette dernière dénomination, je désigne le groupe de ceux

qui tiennent pour nécessaire et possible la réunion des langues et littératures anciennes, qui constituaient jadis toutes les études d'humanités, avec les sciences, langues et littératures modernes. Ceux-là tombent au contraire dans l'archaïsme qui attendent le salut de la résurrection de l'ancienne école latine : ils espèrent qu'au moyen de retranchements largement opérés dans le nombre des disciplines qui ont été admises dans le programme au même titre que les autres depuis le commencement du siècle, on rendrait à l'enseignement son unité, et au travail de l'école sa bienfaisante gaieté. Enfin, les partisans de l'école moderne sont convaincus qu'une résurrection de l'enseignement classique sous sa forme ancienne n'est pas possible, et qu'il faut plutôt s'attendre dans l'avenir à une transformation qui se fera à ses dépens.

Les deux dernières opinions se rencontrent dans la même conviction, que le gymnase « utraquiste » ne doit ni ne peut durer; il est impossible aux élèves d'une intelligence moyenne de satisfaire à ses exigences, et de ne pas plier sous cette double charge. Dans les classes supérieures survient cette lassitude, cause et objet de plaintes si souvent renouvelées, qui entrave le développement normal des facultés intellectuelles et morales. C'est pleins d'un véritable dégoût pour les disciplines cultivées à l'école, que les jeunes gens quittent généralement le gymnase, avec l'intention bien arrêtée d'échapper, à l'Université, à la contrainte trop longtemps subie.

Je crois que les plaintes contre la « surcharge » ne sont pas sans quelque fondement. Il se peut bien que le nombre d'heures de travail exigé de l'élève, tant à l'école qu'à la maison, ne soit pas en lui-même exagéré; 8 ou 10 heures de travail de tête ne sont pas un danger pour un garçon de 17 à 20 ans. Mais le plus ou moins de fatigue ne dépend pas seulement de la quantité de travail prise absolument; la nature du travail doit aussi entrer en ligne de compte. Un savant travaille peut-être 12 heures et plus sans ressentir aucune lassitude; mais enlevez-le à ses études personnelles, et taillez-lui à la place journellement quatre ou cinq tâches d'une exécution facile, qui n'exigent pas plus de deux heures de travail chacune, ne trouvera-t-il pas écrasant ce travail de galérien? Il me semble que tels aussi sont les effets du travail qu'on exige des élèves des classes supérieures de nos gymnases : chaque jour trois ou six tâches leur sont données pour être corrigées un autre jour; leur travail est comme haché en menues parcelles; la liberté du choix leur manque; et s'ils font preuve d'une aptitude naturelle, d'un goût spécial pour une

branche particulière, l'école, bien loin de favoriser le développement de ce penchant, s'empressera de le contenir. Dans les certificats de maturité il n'est pas rare de voir figurer comme éloge que l'élève un tel a apporté dans l'étude de toutes les branches d'enseignement le même zèle et la même assiduité ; et quelquefois aussi comme blâme que la prédilection de l'élève X... pour telle ou telle branche l'a empêché d'apporter dans l'étude des autres disciplines l'assiduité régulière et l'application sans lesquelles le but ne saurait être atteint... Un garçon d'une dizaine d'années sait gré à son maître de le conduire par la main et de lui tracer sa tâche heure par heure ; mais un jeune homme qui approche de la vingtaine (18-22 est l'âge moyen des *Abiturienten*) se sentira d'autant plus gêné et oppressé par cette tutelle pédagogique, qu'il sera doué d'une nature plus originale.

A quoi s'ajoute encore une autre raison. Aucun élève de la moyenne n'arrive dans aucune branche à cette facilité qui permet d'exécuter sa tâche avec entrain et rapidité. Il fait des compositions latines, mais il sait, tout comme son professeur, dont il ne peut pas écrire en latin ; coudre ensemble des phrases est tout ce qu'il peut faire. Il lit Platon, Démosthène, Sophocle et Thucydide, mais chaque heure qu'il consume à ce labeur lui démontre à lui, comme à son professeur, qu'il est de fait incapable de ce qu'il doit être capable de par le règlement ; il pourrait peut-être arriver à lire Homère si on lui en donnait le temps, faute de quoi il s'en tient presque toujours à une misérable et pénible préparation. Dans les réunions de professeurs et conférences de directeurs on a vu nombre de fois reparaître l'éternelle question des moyens à employer pour obtenir de meilleurs résultats dans les langues anciennes et en particulier dans la composition latine : preuve suffisante que les résultats réels ne satisfaisaient personne. Trouvet-on du moins une compensation dans les autres branches de l'enseignement, les mathématiques, la composition allemande, le français ? J'ai peine à croire qu'on rencontre quelqu'un prêt à répondre affirmativement.

D'après Locke c'est un sentiment de malaise (*uneasiness*) qui pousse l'être vivant à changer sa situation. Si la même loi est applicable aux peuples, un changement dans les institutions d'enseignement secondaire est imminent en Allemagne, car le sentiment de malaise que font naître les institutions actuelles est partout répandu, chez les parents comme chez les maîtres, dans le public comme dans l'administration. Dans quel sens s'accomplira ce changement ? Sera-ce au profit de l' « archaïsme » ? Est-ce

que l'essai de ressusciter l'ancienne école latine, qui a été tenté en 1850, sera encore et plus sérieusement renouvelé? Je ne le pense pas. S'il y a une loi certaine de l'histoire c'est bien celle-ci que tôt ou tard il arrive un moment où une institution ne peut plus se maintenir en dehors du mouvement général de la civilisation. Or on ne saurait raisonnablement élever des doutes sur la direction que suit de nos jours ce mouvement : depuis le commencement du siècle, la culture moderne a toujours plus tendu à s'éloigner de l'antiquité classique. On peut le déplorer; mais le fait lui-même me semble absolument incontestable pour qui n'est pas aveugle. La philosophie, la science moderne avait, il est vrai, déjà conquis une position indépendante au XVIIIe siècle, et néanmoins les liens qui la rattachaient à l'antiquité étaient, il y a cent ans, bien plus nombreux et plus profonds qu'ils ne le sont actuellement. La littérature ancienne est bien plus étrangère à la génération présente qu'aux contemporains de Winckelmann, de Lessing, de Gœthe et de Wolf. La place qu'occupe aujourd'hui la philologie dans la littérature générale reflète assez bien cette phase de la culture : au commencement de ce siècle les noms des philologues, ceux de Heyne, Voss, Wolf, etc., etc., étaient de tous les noms des hommes de science, les plus connus du grand public; que les noms de leurs successeurs ne jouissent plus aujourd'hui de la même popularité, c'est un point sur lequel certainement ces derniers ne disputeront pas. Les préoccupations de notre temps ont pris une tout autre direction; on n'est plus aussi sensible aux charmes de l'antiquité; l'intérêt pour les choses esthétiques et littéraires a fait place à des préoccupations d'ordre politique, économique ou scientifique. Le développement du commerce et de l'industrie a donné aux sciences physiques et naturelles une importance considérable pour la vie pratique; une circonstance connexe à la précédente, l'extension des relations internationales, a rendu indispensable aux peuples la connaissance réciproque de leurs langues, et cette nécessité tend toujours à s'accroître.

Le gymnase ne pourra à la longue résister à cette pression sans violence mais continue des choses. Tout le monde sait que les jeunes gens qui étudient la médecine, le droit, les mathématiques et les sciences, à partir du jour où ils ont passé leur examen d'*Abiturienten*, n'écrivent plus une phrase de latin et ne lisent plus une page de grec. Or, s'ils venaient à l'Université sans aucune connaissance du grec, et sachant assez de latin pour consulter les auteurs qui ont écrit dans cette langue, ils n'auraient que bien

rarement l'occasion de s'apercevoir d'une lacune dans leur éducation. Beaucoup, au contraire, déjà comme étudiants, et plus encore dans le cours de la vie pratique, ont lieu de regretter leur ignorance de la langue anglaise (elle n'est pas enseignée dans les gymnases des anciennes provinces de Prusse), ou leur connaissance imparfaite de la langue française, ou bien leur instruction insuffisante en mathématiques ou en sciences. Il me semble inadmissible que dans de telles conditions il se produise un jour une réforme du cours d'études secondaires dans le sens des écoles latines. Il se peut qu'une innovation de ce genre soit introduite pour un certain nombre d'élèves, par exemple pour les futurs étudiants en théologie, philologie et histoire; ce qui entraînerait, comme conséquence, la séparation de cette portion du contingent scolaire dont nous parlions plus haut, et qui comprend tous les élèves qui se destinent à la médecine, aux sciences, aux mathématiques et au droit.

Peut-être verra-t-on un pareil schisme se produire; on peut même dire que, dans une certaine mesure, il est déjà un fait accompli. On a vu naître et se développer dans le cours de ce siècle une nouvelle sorte d'école secondaire : à côté des vieux gymnases s'élèvent aujourd'hui les établissements rivaux des réalgymnases. L'histoire de ces établissements est digne de remarque. Leur origine remonte au commencement du siècle : ce sont ces mêmes écoles latines, qui, lors de la grande refonte de l'ancien système des *Gelehrtenschulen*, furent laissées en dehors du système gymnasial et transformées en *Bürgerschulen*. Le gouvernement avait abandonné leur organisation aux soins des municipalités. En 1832 cependant, elles furent reconnues comme une sorte d'écoles secondaires ; certains privilèges furent attachés aux diplômes qu'elles délivraient à leurs élèves, entre autres le droit au volontariat d'un an et l'admission à des fonctions subalternes dans diverses administrations, à la condition toutefois pour ce qui concerne ce dernier privilège de faire preuve d'une certaine connaissance de la langue latine. Sous le règne de Frédéric-Guillaume IV, les écoles réales, mal vues du pouvoir, furent obligées d'étendre leur programme et de donner une plus grande place à l'enseignement du latin. La conséquence fut favorable aux développements des écoles réales, si bien qu'au commencement de la nouvelle « ère » le plan d'études mis en vigueur par le ministère Bethmann-Hollweg plaçait les écoles réales sur le même pied que les vieux gymnases sous le nom d'Écoles réales de premier ordre; ces deux catégories d'établissements eurent un cours

d'études de même durée (9 années) et leurs professeurs jouirent des mêmes droits ainsi que leurs élèves, sous la réserve toutefois d'une importante restriction pour les *Abiturienten* des écoles réales qui ne furent pas admis aux Universités. Mais cette exclusion ne pouvait être de longue durée; après 1866, le nombre des écoles secondaires, tant dans les nouvelles que dans les anciennes provinces, se trouvant subitement accru dans des proportions considérables, le personnel enseignant vint à manquer, et en 1870 il fallut, pour pourvoir à des besoins urgents, autoriser les *Abiturienten* des écoles réales à fréquenter les cours de la Faculté philosophique pour se préparer dans un certain nombre de branches, les mathématiques, les sciences physiques et naturelles, et les langues vivantes.

Tel est encore l'état de la question de la parité de droits. En attendant, le cours d'études des écoles réales a été sensiblement rapproché de celui des gymnases par le nouveau plan de 1882. C'est ainsi que 10 heures ont été ajoutées au temps consacré au latin, de sorte que le nombre total par semaine, pendant les 9 années du cours, s'élève actuellement à 54 pour 77 dans les gymnases; en même temps, le nombre des heures attribuées aux mathématiques et aux sciences était ramené à 44 et à 30. Le programme d'enseignement pendant les trois premières années est presque identique dans les gymnases et les écoles réales. Ces dernières, enfin, ont obtenu de prendre la dénomination officielle de réalgymnases.

Les réalgymnases comptent, avec une entière assurance, sur une extension nouvelle de leurs droits. Leurs partisans sont persuadés que l'enseignement qu'ils donnent est à tout le moins aussi propre que celui des gymnases à préparer aux études médicales, peut-être même aux études de droit, et ils ne doutent pas que l'avenir ne tranche le débat à leur avantage. Il faut reconnaître, toutefois, que pour l'instant cette nouvelle extension se heurte à des obstacles considérables. La plupart des Universités gardent une attitude décidément hostile à l'égard des réalgymnases; ceux qui occupent actuellement les carrières libérales se montrent peu disposés à admettre dans leurs rangs d'anciens *Abiturienten* de ces écoles; les médecins, en particulier, protestent de toutes les façons contre une concession qui aurait pour effet, disent-ils, de rabaisser le prestige du corps médical. D'un autre côté, le besoin ne se fait nullement sentir de multiplier le nombre des étudiants : les gymnases suffisent et au delà à tous les besoins. Malgré tout, tôt ou tard, se réalisera ce qui apparaît

dès maintenant comme la conséquence de la marche des choses jusqu'à ce jour. Le réalgymnase est devenu en fait une sorte d'école d'enseignement secondaire, et ce qu'il est en fait, il le deviendra en droit.

Il est possible qu'en changeant de nature il soit aussi obligé de modifier son enseignement. S'il doit devenir une école préparatoire à l'Université, il est nécessaire qu'il fortifie ce qu'on pourrait appeler la partie « rhétorique » de son enseignement : si *sapience* et *éloquence,* pour me servir des expressions usitées au XVIe siècle, sont le premier et le plus important objet de toute instruction donnée en vue des études universitaires, et si elles impliquent comme moyens par excellence les études littéraires et philosophiques, il paraît absolument nécessaire qu'une plus large part soit faite à tous les exercices compris sous la rubrique « langue allemande », laquelle ne dispose actuellement que de 3 heures par semaine.

Dans l'hypothèse d'une nouvelle extension dans ce sens des droits des réalgymnases, ou, ce qui est encore admissible, de l'équivalence des deux cours d'études laissés au libre choix des intéressés, il arriverait certainement qu'un nombre notable de vieux gymnases, dans la mesure du moins où ils relèvent des municipalités, devraient se transformer en réalgymnases comme étant, sous cette forme, mieux appropriés aux besoins des communes. Peut-être qu'alors les gymnases qui subsisteraient encore modifieraient leur enseignement dans le sens de l'ancien humanisme, et, en même temps qu'ils donneraient par l'enseignement des langues classiques la culture générale en « sapience » et en « éloquence », ils auraient pour mission spéciale de préparer leurs élèves d'une manière plus approfondie dans toutes les disciplines historiques.

Dr Frédéric PAULSEN,

Professeur à l'Université de Berlin.

CHRONIQUE DE L'ENSEIGNEMENT

LA CAISSE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Le projet de loi qui suit a été déposé sur le bureau de la Chambre des députés.

Les pouvoirs publics n'ont pas été sans se préoccuper depuis quinze ans de l'installation des établissements d'enseignement supérieur, si longtemps négligés. Sans recourir à la caisse instituée pour l'enseignement secondaire et l'enseignement primaire, et grâce au concours des départements et des villes, on a réalisé ou décidé dans cet ordre d'enseignement d'importantes améliorations : à Paris, la reconstruction de l'École de pharmacie, de la Faculté de médecine, de la Sorbonne, la construction de nouvelles galeries et de nouvelles serres au Muséum; dans les départements, la construction de la Faculté de médecine et de la Faculté des sciences de Lyon, des Facultés de droit, de médecine, des sciences et des lettres de Bordeaux, des Facultés de Grenoble, des Facultés de Caen, de la Faculté de médecine de Lille, de la Faculté des sciences de Toulouse, des écoles supérieures d'Alger.

77,420,877 francs ont été jusqu'ici dépensés ou engagés pour l'enseignement supérieur à partir de 1868, à savoir :

46,591,075 francs à la charge des villes ;
450,000 — — des départements;
30,379,802 — — de l'État.

Malgré cet effort considérable, l'œuvre n'est pas complète; il faut, à Paris, donner au Collège de France l'espace, les locaux et les laboratoires qu'il n'a pas, construire l'École des chartes, améliorer l'École des langues orientales, agrandir la Faculté de droit, achever la Faculté de médecine et l'École pratique; il est à prévoir aussi que le périmètre et les installations de la nouvelle Sorbonne devront être agrandis; dans les départements, il faut installer les Facultés de droit et des lettres de Lyon, achever les Facultés de Clermont, refaire celles de Poitiers et de Rennes, compléter celles de Lille, de Toulouse, de Nancy et de Dijon ; — dans la France entière, il faut, par une mise de fonds qui

dépasse les ressources des budgets ordinaires, limitées aux besoins annuels d'entretien, donner à nos établissements scientifiques un matériel et un outillage en rapport avec les besoins nouveaux de la science et les progrès réalisés par les nations étrangères.

De ces dépenses, les unes seront partagées entre l'État et les villes; les autres, qui s'appliquent presque toutes à des bâtiments domaniaux, incombent entièrement à l'État. En voici le relevé :

1° *Dépenses à partager entre l'État et les villes.*

Agrandissement de la Faculté de droit de Paris.	3.000.000 fr.	27.000.000 fr.
Accroissement du périmètre de la Sorbonne.	6.000.000	
Achèvement de la Faculté de médecine et de l'École pratique.	5.000.000	
Facultés de médecine des départements.	2.000.000	
Reconstruction et agrandissement des Facultés de Lyon, Rennes, Poitiers, Clermont, Besançon, Nancy, Lille, etc., et des Écoles préparatoires à l'enseignement supérieur des sciences et des lettres, imprévu.	11.000.000	

2° *Dépenses incombant entièrement à l'État.*

Agrandissement du Collège de France	9.000.000 fr.	22.000.000 fr.
Mobilier et laboratoires du Muséum	5.000.000	
Construction de l'École des chartes.	1.500.000	
École des langues orientales.	1.200.000	
Engagements envers les villes de Toulouse, Lyon, Marseille, Bordeaux, Lille (insuffisance de ressources).	1.000.000	
Matériel et outillage scientifiques.	4.300.000	
	Total.	49.000.000 fr.

Une somme de 49 millions est donc nécessaire pour achever

la construction, l'aménagement et l'outillage de nos établissements d'enseignement supérieur. Mais comme une des dispositions du présent projet fixe à 50 p. 100 en moyenne la part de l'État dans les dépenses à faire avec le concours des villes, la charge qui lui incomberait de ce chef ne correspondrait en définitive qu'à un capital de 35,500,000 francs, à savoir :

Subventions aux villes.	13.500.000 fr.
Dépenses entièrement à la charge de l'État. .	22.000.000
Total égal.	35.500.000 fr.

La combinaison financière exposée ci-après permettrait de subventionner les villes dans la proportion qui vient d'être indiquée sous forme de remboursement partiel de l'annuité des emprunts qu'elles auraient contractés.

Mais le même procédé ne saurait être appliqué au surplus de la dépense qui incombe directement à l'État, et ne peut, en conséquence, être mis en partie à la charge des villes. Nous avons donc dû rechercher un autre moyen d'y faire face. Celui que nous vous proposons d'adopter a le double avantage de ne pas accroître le chiffre des engagements déjà pris par le Trésor et de liquider en quelque sorte à bref délai les opérations de la Caisse des lycées, collèges, écoles primaires, en affectant aux besoins qui viennent d'être indiqués une partie des crédits dont cette Caisse n'a pas encore fait emploi.

En effet, nous avons fait connaître qu'il reste encore à la disposition du ministre de l'instruction publique une somme de 34,000,000 de francs sur le fonds d'avance de la première section (enseignement secondaire). Le présent projet de loi ayant pour objet d'appliquer en principe le système nouveau de participation des intéressés aux dépenses de construction des lycées et des collèges communaux, de même qu'à celles qui concernent les maisons d'école, nous vous demandons de transformer ce reliquat d'avance de 34,000,000 de francs en un fonds de subvention destiné jusqu'à concurrence de 22,000,000 de francs aux dépenses de l'enseignement supérieur ci-dessus énumérées et pour le surplus à certaines dépenses de l'enseignement secondaire dont il sera question plus loin et auxquelles la règle générale que nous proposons ne pourrait être étendue.

La commission de la Chambre avait d'abord écarté ce projet de loi, puis elle est revenue sur sa première décision. C'est à l'énergique intervention de M. le ministre de l'instruction pu-

blique et du directeur de l'enseignement supérieur qu'il faut surtout attribuer ce revirement inespéré. Grâces soient rendues, en particulier, à M. Liard qui a marqué par cet acte important la première année de son administration.

De son côté, M. Berthelot avait, en termes saisissants, plaidé la cause de l'enseignement supérieur dans une lettre adressée au directeur du journal *le Temps :*

Mon cher ami,

J'apprends que la commission du budget, chargée d'examiner le nouveau projet présenté par le gouvernement pour la Caisse des écoles, propose d'en supprimer l'enseignement supérieur.

Sommes-nous donc condamnés à une infériorité sans remède dans la haute culture de l'esprit? Sommes-nous destinés à manquer à jamais, sinon d'hommes, — ils ne font certes pas défaut, — mais d'outils dans le haut enseignement? Notre jeune démocratie est-elle jalouse de rester dans une infériorité intellectuelle définitive vis-à-vis des empires et des monarchies qui nous entourent? Veut-elle rompre sans retour avec la tradition intellectuelle, scientifique et artistique de la France?

La question est aujourd'hui posée et va être résolue pour de longues années. On s'obstine donc à ignorer, de parti pris, que l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire tirent leur substance et leurs méthodes de l'enseignement supérieur! On s'obstine à ignorer que la production industrielle et agricole d'un pays dépend de la façon la plus directe des découvertes scientifiques qui se font dans les laboratoires de ses hautes Ecoles et de ses Facultés. L'exemple de la puissance chaque jour croissante de l'Allemagne, dans l'ordre matériel aussi bien que dans l'ordre industriel, n'a-t-il pas ouvert les yeux? L'enquête même si laborieuse à laquelle la Chambre vient de se livrer sur la crise que nous traversons n'a-t-elle pas montré que les causes en tiennent à notre défaut d'éducation scientifique autant qu'à des raisons économiques? J'aurais bien long à vous en dire sur cette matière, navré que je suis par tant d'imprévoyance et d'aveuglement sur les conditions qui règlent la grandeur des peuples et le développement de la civilisation. Mais le temps presse, le danger est imminent; un nouvel effort va être tenté, et je dois me borner aujourd'hui à jeter un cri d'alarme et à réclamer votre aide dans cette œuvre patriotique.

M. Berthelot,
Sénateur, membre de l'Institut.

LA QUESTION DES PROGRAMMES

DANS

L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE (1)

Telle est, dans ses traits essentiels, l'histoire sommaire des programmes de l'enseignement secondaire. On voit par quelle succession d'efforts ils se sont peu à peu agrandis et élevés. Envisagée en elle-même à un point de vue philosophique, cette continuité ininterrompue de développement ne laisse pas d'avoir un certain caractère de grandeur; examinée dans ses effets sur les études, elle explique le mal dont, comme tous les autres peuples, nous souffrons aujourd'hui.

Exclusivement consacré aux lettres et surtout aux lettres anciennes avant 1789, occupé par les sciences, comme par droit de conquête, sous la Révolution; sous le Consulat, un moment brisé, pour ainsi dire, en deux courants distincts, — lettres et sciences, — puis ramené dans un lit commun par l'Empire; systématiquement rendu aux lettres sous la Restauration, de 1830 à 1848 ballotté en sens divers, soumis par le second Empire à un nouvel et malheureux essai de bifurcation, laborieusement revenu à l'unité, aujourd'hui partagé presque à part égale entre les sciences et les lettres, notre enseignement, à travers ces révolutions, s'est incessamment chargé : chaque fois qu'on y touchait pour le simplifier ou l'alléger, on aboutissait finalement, sous une forme ou sous une autre, à en compliquer la marche et à en aggraver le fardeau.

A cette surcharge, qui se justifie par des causes si généreuses, mais dont les conséquences peuvent être si préjudiciables à l'éducation normale des esprits, quel sera le remède? « L'éducation, a dit l'un des maîtres de la psychologie contemporaine, Stuart Mill, est la culture que chaque génération donne à celle qui lui doit succéder pour la rendre capable de conserver les résultats du progrès qui a été fait, et, s'il se peut, de le porter plus loin. » On ne saurait mieux définir le caractère du legs que, d'âge en âge, l'humanité transmet à l'humanité. Mais comment la jeunesse sera-t-elle le mieux préparée à soutenir le poids de cet héritage? Ce ne sont pas seulement les ordres de nos connaissances qui se développent. Dans chaque ordre de travaux on s'étend, on pénètre, on creuse. Par la numismatique, l'archéologie, la critique des textes, l'histoire et la philologie s'enrichissent chaque jour de découvertes nou-

(1) Nous publions ici la seconde partie du remarquable mémoire de M. Gréard, en regrettant que l'étendue de ce travail ne nous permette pas de le reproduire en entier.

velles. Les applications de la mécanique, de la physique et de la chimie se multiplient : qui peut prévoir ce qu'elles auront produit dans cinquante ans ? Le domaine des études de la jeunesse doit-il s'étendre indéfiniment au fur et à mesure que s'accroîtra le trésor du savoir humain ? Où sera la règle, et cette règle sera-t-elle uniformément la même pour tous ? C'est en ces termes que se pose tout d'abord la question.

II

Ce qui en rend plus que jamais la solution difficile, c'est l'idée que certains esprits ont conçue de ce qu'ils appellent l'instruction intégrale et l'application qu'ils en font à tous les degrés d'éducation.

Par instruction intégrale, on entend « une instruction dont l'objet n'est pas seulement de fournir une élite de lettrés comme les anciennes humanités, un corps d'industriels ou de commerçants comme l'enseignement professionnel, une société de citoyens ainsi que le voudrait une école exclusive de pédagogie politique, mais qui accepte toutes ces destinations et qui les synthétise dans l'éducation générale de l'homme, développée dans l'intégrité de ses facultés et de ses fonctions (1) ». Le système ainsi défini, on le place sous le patronage de Condorcet, et on en rattache le principe, à travers Auguste Comte et Jacotot, à Helvétius, à Locke, à Descartes.

L'égalité absolue dans les fins de l'éducation suppose l'égalité absolue dans les dispositions à la recevoir. Or, n'est-ce pas ce que Descartes semble avoir posé en axiome, lorsque, au début du *Discours de la Méthode*, il déclare que « le bon sens est la chose du monde la mieux partagée », et qu'il ajoute que « toute la diversité des esprits vient de ce que nous conduisons nos pensées par diverses voies (2) » ? Tel paraît être également le sentiment de Locke, établissant comme une règle, dans le préambule de sa pédagogie, que « les neuf dixièmes des hommes sont bons ou mauvais, utiles ou nuisibles, par l'effet de leur éducation (3) ». Helvétius, à son tour, ne déclare-t-il pas « que la nature a doué tous les hommes du degré d'attention nécessaire pour s'élever aux plus hautes idées; mais que l'attention étant une fatigue, tout se réduit à savoir si l'on a la passion des choses assez forte pour changer cette fatigue en plaisir (4) » ? Auguste Comte n'a-t-il pas dit enfin que « la première condition essentielle de l'éducation positive, à la fois intellectuelle et morale, doit consister dans sa rigoureuse universalité (5) » ? A mêmes facultés même régime. C'est la conclusion que Jacotot déduisait avec une rigueur pittoresque : les intelligences se valent ; l'éducation seule creuse les abîmes ; nous sommes tous nés pour être Corneille ou Newton, il ne nous manque que l'occasion ou le moyen de le devenir (6).

(1) Nous empruntons cette définition à l'*École nouvelle*, novembre 1876.
(2) *Discours de la Méthode*, 1re partie.
(3) *Quelques Pensées sur l'éducation*, préambule.
(4) *De l'esprit*, 3e Discours. — Cf. *De l'homme, de ses facultés intellectuelles et de son éducation*, chap. II.
(5) *Cours de philosophie positive*, tome V, page 459.
(6) Jacotot, *Langue maternelle*, 5e édition, 1832, page 208.

Peut-être convient-il tout d'abord de ne pas laisser à ce paradoxe le prestige des noms plus ou moins illustres qu'on invoque pour le soutenir. Helvétius seul, peut-être, croyait à la vertu absolue de l'éducation : l'homme étant composé partout et toujours des mêmes éléments, et les conditions dans lesquelles leur combinaison donne le talent ou le génie étant connues par l'analyse, il ne s'agissait plus que de soumettre la nature à ces conditions. Est-il besoin de dire que telle n'est la pensée ni de Descartes ni de Locke? Descartes n'entend parler que du bon sens, trésor commun de l'humanité, et dont on peut dire, en effet, que chacun, plus ou moins, a sa part. Quant à Locke, il se réfute lui-même, lorsque, sorti des considérations générales de son préambule et serrant de plus près la question, il démontre que nous ne pouvons pas avoir la prétention de changer le naturel des enfants (1). Comte lui-même est bien loin de nier les différences d'aptitude. Ce qu'il demande, c'est l'égalité dans la qualité des études, non dans la quantité, c'est-à-dire « des variétés d'extension dans un système constamment semblable et identique ». Ramenée à ces termes, la théorie est juste. De même pour Condorcet. Est-il bien exact d'abord que l'idée de l'instruction intégrale lui appartienne? N'est-ce pas plutôt Fourier et son école qui ont mis en circulation le mot et le système? Ce qui est vrai, c'est que la philosophie sociale de Condorcet repose sur cette pensée : affranchir l'homme de la domination de l'homme, en tout ce qui touche aux conditions de l'existence journalière. « Celui qui connaît les quatre règles de l'arithmétique, disait-il, ne peut être dans la dépendance de Newton lui-même pour aucune des actions de la vie commune. Il faut donc apprendre à chaque homme les quatre règles de l'arithmétique (2). » Mais sur cette base Condorcet établissait cinq degrés d'éducation accessibles selon la valeur personnelle de chacun et en rapport avec les nécessités multiples de la vie sociale (3). « Les enfants, écrit-il avec une haute sagesse, suivant la richesse de leurs parents, les circonstances où se trouvent leurs familles, l'état auquel on les destine, peuvent donner plus ou moins de temps à l'instruction... Tous les individus ne naissent pas avec des facultés égales, et, tous enseignés par les mêmes méthodes, pendant le même nombre d'années, n'apprendront pas les mêmes choses... L'égalité des esprits et celle de l'instruction sont des chimères... Au delà des écoles primaires, l'instruction cesse rigoureusement d'être universelle (4). »

Les plus habiles dialecticiens eussent-ils soutenu le système de l'édu-

(1) *Quelques Pensées sur l'éducation,* sect. V. — « L'éducation, dit La Bruyère, ne donne point à l'homme un autre cœur ni une autre complexion. » *Des Jugements,* 85.

(2) *Rapport sur l'organisation générale de l'instruction publique,* déjà cité, tome VII, page 479, note. — Cf. *Mémoires sur l'Instruction publique,* Premier mémoire : *Nature et objet de l'Instruction publique, ibid.*, page 171.

(3) Voici comment, dans son projet de décret, Concordet formule sa proposition : « Il y aura cinq degrés d'instruction qui correspondront aux besoins qu'ont les différents citoyens d'acquérir plus ou moins de connaissances (art. 1er). » Ces cinq degrés étaient représentés par les *Écoles primaires, les Écoles secondaires, les Instituts, les Lycées, la Société nationale des sciences et arts* (art. 2 à 6).

(4) *Mémoires sur l'Instruction publique,* Premier mémoire : *Nécessité de diviser l'instruction en plusieurs degrés d'après celui de la capacité naturelle et*

cation intégrale à tous les degrés, leur raisonnement ne résisterait ni à l'observation de la nature, ni à la considération des véritables intérêts de l'individu et de la société. C'est une égale exagération de prétendre que l'éducation peut tout et qu'elle ne peut rien. Elle peut plus ou moins, suivant le fonds dont elle dispose; elle peut diversement, suivant la diversité de ce fonds. « Il y a des milliers de siècles que la rosée du ciel tombe sur des rochers, sans les rendre féconds », écrivait Diderot, qu'on n'accusera certes pas d'être indifférent ou hostile à la perfectibilité de l'esprit humain. « Du gland d'où doit pousser le chêne, disait Franklin dans son irréfutable bon sens, on ne fera jamais sortir un pommier. »

Mais supposons que, par l'égalité d'une instruction secondaire uniformément répandue, on pût arriver à l'égalisation absolue des connaissances, à qui ce miracle profiterait-il? La société en serait-elle plus forte, l'individu plus heureux? L'œuvre démocratique par excellence, c'est d'abord d'assurer à tous le pain quotidien de l'intelligence et de la moralité, je veux dire ce premier fonds de culture sans laquelle l'homme est aujourd'hui, pour ainsi dire, en dehors de l'humanité, et tel est l'objet de l'instruction primaire; — c'est ensuite, dans la mesure du possible, de ne laisser se perdre aucun germe, aucune étincelle, de jeter partout la sonde, de fournir aux meilleurs, à ceux qui se sont révélés comme tels, moins encore par leur savoir proprement dit que par leur capacité, une assistance en rapport avec le développement intellectuel où ils peuvent prétendre; de faciliter, en un mot, tant par le concours direct de l'État qu'en se prêtant à toutes les œuvres de liberté, l'essor des aptitudes propres à apporter un jour au trésor commun de l'activité sociale une part d'activité nouvelle. Ainsi l'entendait Condorcet (1), lorsqu'il instituait ce système de bourses si libéralement appliqué aujourd'hui à toutes les promesses de distinction, à toutes les espérances de talent (2). Rien de plus dangereux que le mirage d'une éducation secondaire mal placée. C'est encore Condorcet qui l'a dit : « Bien loin de diminuer les effets de l'inégalité naturelle, elle ne ferait que les augmenter (3). » La valeur d'un homme consiste, non à ressembler tant mal que

le temps qu'on peut employer à s'instruire, ibid., page 188. — Cf. *Rapport sur l'organisation générale de l'Instruction publique, ibid.*, page 478, note, page 493 et page 451 : « Nous avons pensé qu'il fallait donner à tous également l'instruction qu'il est possible d'étendre sur tous, mais ne refuser à aucune portion des citoyens l'instruction plus élevée qu'il est impossible de faire partager à la masse entière des individus; établir l'une parce qu'elle est utile à ceux qui la reçoivent, et l'autre parce qu'elle l'est à ceux qui ne la reçoivent pas. » — Voir encore le chapitre *Sur la nécessité de l'Instruction publique, ibid.*, page 441.

(1) *Mémoires sur l'Instruction publique* (1791-1792), Second mémoire, *ibid.*, pp. 273 et 313. — Cf. *Troisième mémoire*, page 179; *Rapport sur l'organisation générale de l'Instruction publique*, page 493.

(2) Le nombre des boursiers de l'État est aujourd'hui de 4,612 : 2,977 pour les Lycées, 1,635 pour les Collèges. Si l'on ajoute à ce chiffre celui des bourses créées par les départements ou par les communes, on arrive à un total d'environ 5,000.

(3) *Rapport sur l'organisation de l'instruction publique, ibid.*, p. 451. — Romme disait avec non moins de force : « ... Pour la presque-totalité des citoyens, l'universalité de connaissances serait un luxe insensé, s'il n'était impossible... Pour vouloir être propre à tout on courrait risque de n'être propre à rien. » *Rapport*, déjà cité, du 29 *vendémiaire an* I-20 *octobre* 1793.

bien à tous les autres, mais à réaliser la perfection de sa nature. Il y a des élites dans toutes les branches de l'activité humaine, des élites de toutes les conditions, de tous les degrés, et une société ne se soutient et ne s'élève que par la diversité des élites qu'elle produit.

Au surplus, même alors que l'application du principe de l'instruction intégrale serait une utopie à laquelle il fallût faire quelque sacrifice dans l'éducation secondaire, elle n'aurait certainement pas pour résultat de réduire ou de simplifier les programmes de l'enseignement. Cette simplification, des réformateurs mieux éclairés — théoriciens, pédagogues ou législateurs, — ont cherché à la trouver, les uns dans le système de l'éducation dite utilitaire, les autres dans le système de l'éducation purement classique, d'autres enfin dans des combinaisons composites où les deux systèmes sont plus ou moins rapprochés et fondus.

Les doctrinaires modernes de l'éducation utilitaire groupent sous quatre chefs les objets de l'éducation, tels qu'ils la conçoivent, savoir : l'éducation qui fournit à l'homme le moyen direct ou indirect d'assurer sa conservation; celle qui prépare le chef de famille; celle qui forme le citoyen; enfin celle qui sert à remplir les loisirs de l'existence, à procurer les satisfactions du sentiment et du goût. A chacun de ces objets correspondent des programmes que la science fournit : d'abord l'hygiène; puis la géométrie, la mécanique, la chimie, l'astronomie et la géologie; en troisième lieu, la biologie, l'anatomie, la physiologie et la psychologie; enfin la sociologie ou histoire, — sociologie descriptive et sociologie comparée, — c'est-à-dire histoire particulière ou histoire générale. Quant aux lettres et aux arts proprement dits, ils n'apparaissent qu'à la période extrême, comme représentant les raffinements de l'existence. « L'arbre des langues est grand et touffu dans nos écoles, dit-on; mais ce n'est qu'une mauvaise herbe qui a grandi. De bons maîtres réussissent de temps en temps à suspendre à ses nœuds quelques guirlandes et à donner à ses rameaux d'élégantes courbures. Mais à quoi cela est-il bon? Où est le fruit (1)? » Ce n'est pas, toutefois, qu'on méconnaisse absolument ce que les arts et les lettres peuvent ajouter à la vie humaine d'agrément, de politesse et d'éclat. On les considère même volontiers comme la fleur exquise de la civilisation; mais combien en est-il qui doivent, qui puissent en jouir? Le fond de la doctrine est qu'il n'est pas impossible de s'en passer. Ces ornements de la société sont destinés à en disparaître. On les compare aux oripeaux dont se paraient les sœurs futiles et vaniteuses de Cendrillon, tandis que Cendrillon elle-même se consacrait aux soins vulgaires, mais utiles, du ménage, et l'on voit arriver le temps où Cendrillon régnera sur ses sœurs en souveraine (2).

Il n'est pas besoin de regarder de bien près à ce résumé des idées de M. Spencer, pour y reconnaître les principes de Rousseau et de Diderot, alors qu'entraînés par le paradoxe auquel ils s'abandonnent aveuglément, ils ferment les yeux à tout le reste, comme si, par cela seul qu'ils cessent de le voir, tout le reste cessait d'exister. L'abbé de Saint-Pierre, qui renchérit toujours sur les folies des autres, soit qu'il les précède,

(1) M. le professeur Alexandre J. Ellis, cité par A. Bain, *la Science de l'Éducation*, liv. II, chap. VIII.

(2) *De l'Éducation intellectuelle, morale et physique*, chap. Ier : *Quel est le savoir le plus utile?*

soit qu'il les suive, avait écrit le premier en parlant des langues anciennes : « Un jour viendra que nous sentirons que nous avons moins besoin assurément de savoir le grec et le latin que le malabarais ou l'arabe (1). » N'y a-t-il donc vraiment d'utile que « ce qui répond aux besoins du commerce » ou ce qui, d'une manière générale, rentre dans les usages quotidiens de la vie? A supposer que, suivant le vœu de M. Spencer, l'homme, par cette instruction exclusivement pratique, pût devenir son propre médecin, son avocat, son notaire, qu'il fût impossible de le tromper sur la valeur d'un drainage ou le produit d'une mine, sur la force mécanique de la locomotive qui le transporte, comme sur la valeur des sels qu'on sert à sa table, est-ce là tout l'homme, est-ce là le fond de l'homme? Si, après s'être donné carrière dans le pays des chimères, Diderot dépassait la mesure en sens opposé, lorsque dans Homère il saluait « le maître sans lequel il ne serait rien », cet élan de gratitude enthousiaste le ramenait, au moins en partie, à l'équilibre. De ce que certaines connaissances sont devenues indispensables, il n'en résulte pas que les autres ne soient plus qu'oiseuses ou qu'elles doivent être réservées au petit nombre. En vérité, c'est à une société aristocratique que conviendrait cette éducation, où ce qui constitue le bien-être le plus élevé et le plus aimable de la vie intellectuelle et morale serait le privilège des gens de loisir. Quand il évoque l'image de Cendrillon, M. Spencer oublie qu'en même temps qu'elle remplissait bravement dans la maison domestique son office de ménagère industrieuse, la filleule des fées était la grâce, le charme, l'âme du foyer.

Ce qui caractérise surtout l'éducation utilitaire, c'est que la science n'y est pas seulement la fin, mais le moyen, le moyen prépondérant et presque unique. Or, s'il est difficile de contester sérieusement que l'étude des langues anciennes serait de nos jours une préparation insuffisante pour les nécessités quotidiennes comme pour les jouissances communes de la vie, cette participation légitime de la science à l'éducation générale de la jeunesse ne saurait tourner à l'exclusion des lettres. De même que la culture scientifique peut avoir sa poésie et sa grandeur, la culture littéraire a sa solidité. Le reproche qu'on a pu faire autrefois à l'enseinement des langues de trop concéder au culte de la forme n'a jamais été moins fondé qu'aujourd'hui. Sans cesser d'être des sciences morales, l'histoire et la géographie sont devenues des sciences positives : on remonte aux sources, on fouille les documents. La philologie soutient et anime les études de grammaire. La critique littéraire, nourrie de tous les renseignements qui peuvent en assurer et en étendre les vues, ne tient pas moins de la psychologie et de l'histoire que de l'esthétique proprement dite. Ni M. Martha, ni M. J. Girard, ni M. G. Boissier ne souscriraient à ce jugement : « que les humanités n'ont pas su inaugurer pour leurs adeptes une prise sérieuse de la robe virile, un acte de majorité intellectuelle consistant à dépasser la littérature et à la remplacer par la culture de l'esprit humain (2) ». Nos professeurs se gardent des formules qui confondent dans une admiration trop compréhensive les peuples et les temps; ils serrent de près la vérité, la vérité universelle et la vérité contingente, celle qui ne change pas, — le fond

(1) *Projet pour perfectionner l'éducation*, observation XVII, *sur les Langues*.
(2) E. Renan, *Nouvelles Études d'histoire religieuse*, Préface.

du cœur de l'homme étant toujours le même, — et celle qui se modifie avec les pays et les siècles; par-dessus tout, en un mot, ils s'attachent à comprendre, sachant bien que l'exactitude et la précision du savoir ne peuvent qu'ajouter à la vivacité du sentiment mieux éclairé. Aux quelques pages de lieux communs développés avec plus ou moins d'éclat qui servaient d'épreuve au doctorat ès lettres, il y a soixante ans, que l'on compare les mémoires et les livres que la Faculté reçoit aujourd'hui, et l'on appréciera ce que des maîtres formés à cette école d'érudition lumineuse et de sagacité pénétrante peuvent apporter de ressources dans leur enseignement, pour le développement des plus saines et des plus fermes qualités de l'intelligence. Il n'y a donc pas plus de raison de fonder l'éducation secondaire sur la science seule qu'il n'y aurait de sagesse à en ramener tout l'objet à l'utilité palpable (1).

Les classiques purs ne prennent pas parti, dans leur sens, avec moins de décision que les utilitaires. Répétons-le hardiment en face de l'industrie, des écoles professionnelles et de tous les préjugés démocratiques, dit le dernier et le plus éloquent de leurs représentants, M. de Laprade (2) : il faut que l'étude des lettres anciennes reste intacte, dût-on, pour la sauver, jeter à la mer tout le surplus. Il n'y a que le grec et le latin qui mettent l'enfant en rapport avec les sentiments dont vit l'humanité. Les anciens, ayant eu la bonne fortune d'être les premiers interprètes d'une société civilisée, ont donné à ces sentiments une expression d'une justesse, d'une simplicité, d'une fraîcheur incomparable : c'est la source du naturel et du bon sens; c'est la meilleure école de logique, d'esthétique, d'éloquence et de morale. D'ailleurs l'acquisition des connaissances est chose accessoire. Le but de l'éducation classique est de former l'intelligence, et on ne meuble une maison qu'après l'avoir construite. Que le bachelier possède la dose de calcul nécessaire à l'avocat, au banquier, au propriétaire, pour faire ses comptes de commerce ou de maison, soit; qu'il n'ignore pas les éléments de la géométrie, puisque le maître a dit que nul ne peut toucher à la philosophie, s'il n'est un peu géomètre; qu'il sache de la physique et de la chimie ce qu'il en faut savoir pour être en mesure de juger de la place qu'elles occupent dans l'ensemble des sciences humaines, soit encore; — mais lui demander davantage serait usurper sur un temps qui appartient aux lettres. L'histoire elle-même est mal vue de M. de Laprade. Introduire l'exposé des événements contemporains dans les cours classiques, c'est jeter l'enfant dans la mêlée des passions politiques. Même en déroulant trop savamment sous ses yeux le tableau du passé, — antiquité, moyen âge, temps modernes, — on le traite en homme avant l'heure. L'histoire est une étude de l'âge mûr. La décadence des études classiques a commencé du jour où a été créé le professeur spécial qui l'enseigne. Il y suffit du maître ordinaire, pour peu qu'il sache semer les renseignements utiles dans le commentaire des textes qu'il explique. Le cours d'histoire le plus profitable que l'enfant puisse suivre au collège est celui qu'il fait avec ses auteurs, celui qui commence à la septième avec

(1) Lorsque, il y a deux ans, le plan d'études des écoles réales a été modifié en Prusse (31 mars 1882), les sciences ont cédé aux lettres sept heures dans l'ensemble de l'enseignement.

(2) *L'Éducation libérale*, 1873, 3e part., chap. IV.

le vieux *de Viris* et finit en rhétorique avec Homère, Sophocle, Thucydide et Platon, avec Virgile, Cicéron, Tite-Live et Tacite. Quant aux langues vivantes, sans doute elles constituent un précieux instrument d'information, elles peuvent même être le complément d'une culture distinguée, mais elles ne sauraient suppléer ce fonds de culture générale, que crée seule la pratique des langues anciennes : leur place dans les lycées est aux moments perdus, s'il y en a. — On ne saurait conclure avec plus de franchise contre les principes de l'instruction moderne ; M. de Laprade ne l'ignore pas; et, tout en mettant çà et là à ses sévérités certains tempéraments de courtoisie et de raison, il en accepte résolument les conséquences. Il ne craint pas de se rejeter de plus d'un siècle en arrière. Il aime à s'appuyer sur l'autorité de Rollin. Mais Rollin, de nos jours, l'aurait-il suivi? Novateur prudent, c'était un novateur qui n'ignorait pas que les institutions ne durent qu'à la condition de se transformer, et qui avait accepté, nous l'avons vu, les progrès réclamés par son temps.

Pour ne parler que des sciences qui excitent plus particulièrement la verve de M. de Laprade, si l'on peut se demander dans quelle mesure l'observation des faits de la nature doit concourir à la première formation des sens pour être vraiment féconde, à quel âge l'intelligence a pris assez de force pour concevoir avec profit les théorèmes mathématiques, dans quel ordre les sciences physiques et naturelles peuvent être le plus logiquement classées, comment il convient de les aborder, toutes simultanément, en y revenant de période en période, ou successivement, de façon à bien établir les assises avant de s'élever, quelle part enfin on leur doit faire dans l'éducation générale; si sur toutes ces questions on peut différer d'opinion, il n'est personne qui consentît, avec M. de Laprade, à les éliminer du domaine de l'enseignement classique, ni même à les reléguer tout d'une pièce dans les dernières classes, comme l'avait fait d'abord, sauf à amender ensuite son plan, M. V. Cousin. « Oui, écrivait G. Cuvier il y quatre-vingts ans, il n'est pas contestable que les anciens nous aient laissé dans presque tous les genres les plus parfaits modèles de l'alliance de la raison et de l'imagination et qu'il n'y ait pas d'enseignement plus solide pour la connaissance du cœur humain : les nuances des idées morales échappent à la rigueur des déductions des mathématiques, et trop souvent l'habitude de ces déductions porte l'esprit à vouloir tout réduire à des règles invariables, à des principes absolus : méthode bien dangereuse, quand on l'applique au gouvernement des sociétés ou seulement aux rapports particuliers qui nous lient avec les autres hommes. Mais comment nier, ajoutait-il, — et que n'ajouterait-il pas aujourd'hui? — comment nier que les sciences mathématiques et physiques offrent un type de raisonnement supérieur dans tout ce qui a besoin d'être prouvé, que les gouvernements, dans l'état actuel de la civilisation, en aient un besoin indispensable, qu'une foule de professions utiles soient fondées sur elles, que la société leur doive nombre de commodités et d'agréments, et que chaque particulier puisse en tirer lumière et profit (1)? » On peut dire, en effet, de la science du monde physique ce que Cicéron écrivait de la philosophie, de la science du monde moral, après que Socrate l'eût fait descendre des hauteurs où la tenaient les disciples de Thalès, pour

(1) *Moniteur* (3 novembre 1807).

la mettre à la portée de la conscience : « Elle est entrée dans nos maisons, elle est liée et mêlée à toute notre vie. » C'est par là qu'elle a prise, justement prise sur l'esprit de l'enfant; et en sollicitant, en fixant son attention, en le transportant de l'infiniment grand à l'infiniment petit, en le faisant passer tour à tour par l'analyse et par la synthèse des phénomènes, elle contribue à donner à ses facultés la pénétration, la rectitude, la précision (1).

Entre ces extrêmes se placent divers systèmes qui, par la complication même de leurs combinaisons, témoignent à la fois et de l'effort fait pour concilier les deux éléments, — sciences et lettres, — et de la difficulté d'en opérer la fusion à la satisfaction de tous les intérêts. L'un d'eux, qui a l'appui d'un pédagogue anglais considérable, M. Matthew Arnold, n'est, au fond, que notre plan de 1852, et il n'est pas sans intérêt de voir en quels termes la bifurcation, après avoir avorté en France, nous revient d'outre-Manche avec une sorte de prestige. Le but d'une éducation complète et libérale, dit M. Arnold, est de nous donner la connaissance de nous-même et de l'univers. L'une et l'autre étude sont nécessaires à tous dans une certaine mesure. Il s'ensuit que les commencements d'une éducation libérale doivent être les mêmes pour tous. Ainsi, la langue maternelle, les éléments du latin et des principales langues vivantes, les éléments de l'histoire, de l'arithmétique et de la géométrie, ceux de la géographie et des sciences naturelles, formeront le programme des classes inférieures de toutes les écoles secondaires, et ce programme sera identique pour tous les élèves de ces classes. Mais arrivé au degré supérieur, la nécessité de séparer les écoles s'impose : celui-ci a l'aptitude qui convient pour connaître les hommes, c'est-à-dire pour l'étude des humanités ; celui-là, celle qu'exige la connaissance de l'univers, c'est-à-dire l'étude des sciences. Entre les sciences ou les humanités il faut opter; il n'est pas possible de suivre les deux branches avec profit (2). On le reconnaît, la seule différence entre ce système et la bifurcation, telle que nous l'avons connue, — différence importante, il est vrai, et que nous retenons, — c'est que les jeunes gens, après des études communes, prennent l'une ou l'autre voie, suivant leurs dispositions naturelles, non plus sous la même direction et dans le même établissement, selon le plan de M. Fortoul, mais dans des établissements spéciaux et avec une direction distincte.

C'est à l'idée de la bifurcation que se rattache aussi le projet exposé en France, dans ces dernières années, par un publiciste distingué. M. Th. Ferneuil voudrait qu'on adoptât, pour tous les établissements d'instruction secondaire, un plan d'études à deux degrés, ou, comme il dit, à deux assises : un premier degré d'instruction générale et commune, sans distinction d'aptitude ni de vocation, laquelle comprendrait les éléments des sciences, la langue maternelle, les langues vivantes, l'histoire et la géographie, le dessin, et remplirait l'espace de cinq années environ, de façon à conduire l'élève jusqu'à quatorze ou quinze ans; un second degré avec trois sections, destinées, l'une aux jeunes gens qui se

(1) La réforme accomplie en 1882 dans les gymnases prussiens en même temps que dans les écoles réales a eu pour effet d'enlever onze leçons à l'enseignement des langues anciennes pour faire aux sciences une place plus large.

(2) Voir A. Bain, *la Science de l'éducation,* liv. II, chap. VIII, note,

préparent aux Écoles du Gouvernement, l'autre aux futurs commerçants, la troisième aux carrières dites libérales, barreau, médecine, professorat, etc. ; dans la première, on poursuivrait l'étude des sciences; dans la seconde, on s'occuperait surtout de la littérature nationale et des littératures modernes, des sciences naturelles, économiques et sociales, intéressant les professions industrielles et commerciales; la troisième aurait pour objet l'étude du grec et du latin, l'explication des textes, la philologie comparée. Ainsi se trouverait accomplie l'alliance des études générales et des études spéciales; si, dans la période d'instruction générale, les lettres auraient à céder le pas aux sciences, ainsi que l'exige l'esprit de la société nouvelle, elles retrouveraient leur heure dans la seconde, avec d'autant plus d'avantage que rien n'y viendrait leur disputer l'intelligence et l'application de ceux qui en auraient, de prédilection, embrassé l'étude (1).

Le système de sectionnement établi depuis quatre ans dans les Athénées belges se rapproche sensiblement de ce projet. On sait qu'en vertu de la loi du 1er juin 1880, les Athénées sont divisés en deux sections : *section des humanités* et *section professionnelle*. Un arrêté du 30 juin 1881 a fixé le nombre des années d'études à sept dans chaque section. Les deux premières classes sont communes; au seuil de la troisième, la séparation se fait : d'une part, *section professionnelle* avec deux sous-sections comptant chacune cinq années d'enseignement; d'autre part, *section des humanités* dont les programmes comprennent le grec, le latin, le français, le flamand, l'allemand, l'anglais, l'histoire et la géographie, les mathématiques, l'astronomie ou cosmographie, les sciences naturelles, le dessin, la gymnastique, et se subdivisant elle-même en quatre sous-sections : 1° *humanités complètes*, qui embrassent tous les cours; 2° *humanités latines et grecques*, pour les élèves qui se vouent aux études littéraires, philosophiques ou juridiques, lesquels n'ont à apprendre qu'une des trois langues, flamande, allemande ou anglaise, et ne suivent ni les classes de mathématiques en seconde et en rhétorique, ni la chimie; 3° *humanités latines* pour les aspirants aux écoles spéciales ou pour ceux qui veulent se livrer à l'étude des sciences mathématiques ou physiques, lesquels n'ont qu'une année de grec obligatoire et sont réunis pour les sciences avec la première sous-section professionnelle (section scientifique); 4° *humanités latines*, — il y en a de deux catégories, — pour ceux qui prétendent à l'étude des sciences naturelles et à la médecine, lesquels n'ont que deux années de grec obligatoires et partagent les cours de langues modernes avec la deuxième sous-section professionnelle (section industrielle) (2).

Ce n'est pas sans difficulté paraît-il, que ces règles sont entrées en application. Ce qu'elles ont de complexe suffirait à l'expliquer. Et quelle charge que celle des *humanités complètes!* Est-il un enfant qui puisse la supporter? Mais le vice essentiel de l'organisation tient à la nature même du système de la bifurcation, et il se retrouve, à des degrés divers, dans le plan de M. Arnold comme dans le projet de M. Ferneuil. Ce qu'on reprochait communément aux programmes de 1852, c'était d'obliger l'enfant à choisir une direction décisive avant qu'il pût se

(1) *La Réforme de l'enseignement public en France*, liv. II, chap. III.
(2) — Cf. *Revue internationale de l'enseignement*, 15 mai 1884.

rendre compte de ses aptitudes. L'objection était d'autant plus fondée, que trop souvent l'élève prenait parti avant le moment réglementaire, et qu'en vue des études spéciales auxquelles il devait se consacrer plus tard, il commençait tout de suite à ne prendre des études générales que ce qui lui paraissait conforme à ses pensées d'avenir, ou même n'en prenait rien du tout. Encore si l'on n'avait eu à craindre que la paresse ou les caprices de l'enfant; mais que de fois ne trouvait-il pas la complicité de la famille! Il semble d'ailleurs que, dans cette sorte d'organisation de cours à tiroirs, tels que les propose M. Ferneuil et que la loi belge les a adoptés, il semble qu'on oublie une règle pédagogique capitale : à savoir que l'éducation secondaire est avant tout une œuvre de méthode et de suite; qu'il importe conséquemment que, dès le début, maîtres et élèves se sentent dans une voie où chaque effort tende à une fin bien déterminée. Les études désarticulées ou brisées, sans lien absolu, sans cohésion profonde, peuvent n'être pas tout à fait contraires à l'emmagasinement des connaissances; mais elles ne servent certainement pas le développement des facultés et la formation de l'esprit.

Reste le système d'une organisation avec matières facultatives. C'est M. A. Bain qui nous paraît en être l'interprète le plus clair et le plus convaincu. Partant de ce point que l'étude des langues ne saurait plus être considérée comme la partie principale de l'éducation secondaire et que son objet doit être l'acquisition des connaissances, M. Bain établit comme bases de son programme, outre la langue maternelle : 1° les sciences mathématiques, physiques et naturelles, parmi lesquelles il place la géographie; 2° les humanités, c'est-à-dire l'étude des littératures anciennes et modernes, l'histoire et les sciences sociales : politique, administration, économie politique et jurisprudence; 3° la rhétorique et la littérature nationale. L'enseignement de ces diverses matières occupe un espace de six années, mais ne doit prendre par jour que deux à trois heures, en sorte que l'élève ait environ un tiers du temps de travail disponible pour des études complémentaires : philosophie générale, histoire spéciale, langues, — langues vivantes et langues mortes (1).

Ces indications, auxquelles M. Bain se borne, sont trop générales pour qu'il soit possible de les discuter. Développées dans l'esprit qu'elles laissent entrevoir, elles provoqueraient plus d'une objection. Il y aurait bien à dire aussi sur le choix des matières de l'enseignement obligatoire, dont quelques-unes appartiennent à l'instruction supérieure plutôt qu'à l'instruction secondaire. Quoi qu'il en soit, nous ne voulons nous attacher ici qu'au principe même des matières facultatives, et, quelle que puisse être la difficulté de l'appliquer dans nos établissements publics surchargés d'élèves, nous n'y répugnerions pas, s'il n'y avait pas d'autre moyen de donner satisfaction à la diversité des aptitudes et des besoins. Déjà, au surplus, il a été introduit dans les programmes des lycées de jeunes filles, et il est adopté pour certains examens à la Faculté de droit (2) ainsi que pour la licence à la Faculté des lettres (3). Le danger pour l'éducation de l'esprit n'est point, en effet, de ne savoir que la

(1) *La Science de l'éducation*, liv. III, *l'Éducation moderne*, chap. Ier : *Plan d'études nouveau*.
(2) Décret du 20 juillet 1882.
(3) Décret du 25 décembre 1880.

moitié des choses qu'il y aurait profit à apprendre, c'est de ne savoir qu'à moitié ce que l'on a appris. Mais M. Bain manque, semble-t-il, à la logique de son propre système, en rendant uniformément obligatoire tout d'abord une instruction scientifique complète, comme s'il y avait égalité complète dans les aptitudes naturelles pour les sciences. D'un autre côté, ce n'est pas par matière isolée, c'est par groupe de matières présentant entre elles une certaine analogie qu'on peut raisonnablement concevoir la liberté du choix à laisser à l'élève, sous peine d'ouvrir la porte à la fantaisie. M. Bain fait lui-même, en vérité, trop bon marché des langues, particulièrement des langues mortes. Il ne s'en cache point: il n'admet pas que, suivant l'opinion établie, les langues mortes renferment un trésor de connaissances utiles, — tout au contraire, dit-il, et d'ailleurs n'est-il pas toujours possible de s'en rendre maître par les traductions? — ni qu'elles aient été en aucun temps un utile instrument d'éducation intellectuelle; ni qu'elles soient la meilleure introduction à la philosophie ; bien plus, à l'entendre, elle ne vaudraient pas la peine qu'elles coûtent, elles manqueraient d'intérêt, et, critique singulière, — c'est Aristote, par un souvenir très inattendu du moyen âge, qui en est l'objet, — elles donneraient à l'esprit l'habitude de la servilité (1). Les utilitaires ne se sont jamais montrés plus sévères.

De la divergence de vues des utilitaires et des classiques purs et de ces essais ou de ces projets de fusion séparative, pour ainsi dire, que conclure? Peut-être convient-il tout d'abord d'écarter les préventions réciproques qui trop souvent interviennent dans le débat et en faussent l'esprit. Pour rabaisser l'éducation utilitaire, on lui oppose l'éducation désintéressée; pour combattre l'éducation classique, on la met aux prises avec l'éducation positive, comme s'il était de nécessité qu'elles se fissent échec l'une à l'autre. L'antagonisme est purement spécieux. Par éducation désintéressée, on entend celle qui se propose la culture des facultés; par éducation utilitaire, celle qui a pour objet l'acquisition des connaissances. Or, est-il possible de concevoir des études dont l'effet ne soit en même temps de perfectionner et d'enrichir l'intelligence? Même dans l'enseignement primaire, l'enfant n'arrive à posséder les notions élémentaires, justement appelées notions instrumentales, qu'en exerçant l'instrument qui lui servira à tirer le profit de ce qu'il sait; et si esthétique, si classique qu'on la conçoive, quelle est la culture supérieure qui ne repose sur un fond utile? L'objet de cette utilité peut varier suivant les besoins. Nous sommes quelque peu surpris aujourd'hui, sans doute, quand nous voyons l'un des plus savants maîtres de Port-Royal, dans son Introduction à la traduction des *Billets de Cicéron*, insister avec une vivacité naïve sur les services que peut rendre le commerce épistolaire (2); on ne peut méconnaître toutefois ce qu'avait de réel, dans les usages mondains du XVIIe siècle, ce commerce où les beaux

(1) *La Science de l'éducation*, liv. II, chap. VIII : *la Valeur réelle des langues mortes*.

(2) « Il n'y a rien, Monseigneur, de plus utile pour ceux de votre âge et de votre qualité (que les *Billets de Cicéron*), et il serait à souhaiter qu'on y exerçât les jeunes gens durant plusieurs années : puisque, les lettres étant aux personnes absentes ce que la parole est aux présentes, il n'est pas moins important de savoir écrire aux unes que de savoir parler aux autres. D'ailleurs, comme la voix s'étend à toute sorte de sujets, ainsi le style d'écrire s'étend à toute sorte

esprits engageaient journellement tant de sentiments solides et délicats, tant de critique étincelante et d'exquise psychologie. Il n'est pas moins certain que les moyens de développer l'intelligence varient avec les temps. Lorsqu'en 1837, au cours de la discussion de la loi sur l'enseignement secondaire, M. de Sade, s'attachant l'un des premiers à montrer l'utilité de l'enseignement des langues vivantes, faisait ressortir les avantages qu'en pouvait recueillir la jeunesse pour les relations avec l'étranger, le commerce et les voyages, il établissait en même temps avec raison que rien n'était plus propre à étendre l'horizon des idées. Il n'est pas de programme d'enseignement, quel qu'en soit le degré, où il n'entre une part de culture désintéressée et une part d'utilité positive. Toute éducation digne de ce nom est une discipline. Mais l'enfant n'accepterait que bien malaisément cette discipline dont le bienfait général lui échappe d'abord, s'il n'en touchait, plus ou moins, sous une forme sensible, le prix immédiat. Il n'est donc pas plus juste de refuser à l'enseignement classique tout caractère pratique qu'il ne le serait de dénier tout caractère éducatif à l'enseignement utilitaire, et, pour l'un comme pour l'autre, il ne serait pas sans danger de paraître restreindre la portée de leur action : ce serait le plus sûr moyen de les incliner dans le sens où ils penchent et de justifier la critique qu'on en fait.

Cette réserve marquée, ce qui nous semble ressortir des vœux dont les différents systèmes que nous avons analysés sont l'expression parfois passionnée et des observations qu'ils soulèvent, c'est d'abord que la culture littéraire et la culture scientifique ont, l'une comme l'autre, leurs partisans; c'est, ensuite, qu'on ne peut concevoir une éducation complète qui ne participe des deux dans une certaine mesure; c'est enfin que, pour assurer le développement régulier de l'une et de l'autre, on tend, tout en leur laissant les points de contact nécessaires, à les séparer.

Et n'est-ce pas dans le sens de cette diversification raisonnable qu'on doit avant tout chercher l'allégement des études? L'unité absolue du type classique, non pas seulement comme l'ont connu les XVI[e] et XVII[e] siècles, mais tel que l'ont appliqué les générations qui nous ont précédés, ne répond plus au développement du savoir et des idées. La diversité s'impose aujourd'hui à notre éducation, si l'on veut éviter qu'à force de vouloir tout étreindre, elle arrive à n'embrasser plus rien. En outre, cette sorte d'universalité encyclopédique, en modelant toutes les intelli-

de matières. On écrit des lettres de théologie, on en écrit de philosophie, de morale, de politique et d'histoire; on ne voit partout que lettres d'affaires soit publiques, soit particulières : on exhorte par lettres, on félicite et on console par lettres; on loue, on reprend par lettres; on recommande et on remercie par lettres; enfin on parle de toutes choses par lettres; et non seulement on parle par lettres aux personnes éloignées de lieux, mais aussi de temps : on ne parle de la voix qu'à son siècle et à ceux qui vivent avec nous; mais on parle par lettres à tout l'univers et à tous les siècles présents et à venir. » (*Épître à Monseigneur le chevalier de Rohan, fils de Monseigneur le duc de Montbazon*, placée en tête des *Billets que Cicéron a écrits tant à ses amis communs qu'à Attique, son ami particulier*, avec une Méthode en forme de Préface pour conduire un écolier dans les lettres humaines, par Guyot, Paris, 1658.) — Voir SAINTE-BEUVE, *Port-Royal*, liv. IV, chap. II et IV. — Cf. *Règles de l'éducation des enfants où il est parlé en détail de la manière dont il faut se conduire pour leur inspirer les sentiments d'une solide piété et pour leur apprendre parfaitement les belles-lettres*, par COUSTEL, liv. II, chap. VII, art. 9.

gences d'après le même type, court le risque de laisser sans satisfaction réelle un grand nombre de besoins. C'est là ce qui justifie les réclamations contraires des utilitaires et des classiques, se plaignant avec une égale apparence de raison que leurs intérêts soient subordonnés ou sacrifiés. Contre cette diversification des études qu'invoque-t-on? la nécessité supérieure de maintenir intact le lien de l'unité nationale et de respecter les bases de l'égalité démocratique. Mais ce n'est pas à la similitude des programmes qu'est attachée cette fraternité intellectuelle que, dans sa réponse à Arago, Lamartine exaltait avec tant d'éloquence : autre chose est l'unité de l'éducation, autre chose l'uniformité de l'enseignement. Et quant à l'égalité démocratique, n'est-ce pas en offrant à chacun la possibilité de s'élever aussi haut que le portent ses aptitudes qu'on lui donne sa véritable et légitime consécration? Si tous les hommes ne sont pas en valeur, disait le président Rolland, ce n'est pas la faute de la nature, elle est plus libérale qu'on ne pense; c'est la faute de l'éducation. Et depuis un siècle, le bon sens public le crie par les voix les plus autorisées et les moins suspectes de faire aux intérêts matériels des concessions irréfléchies. L'instruction secondaire ne fournit pas aux diverses classes de la société l'aliment intellectuel qui leur convient. Il y a dans la science humaine deux choses : son utilité et sa beauté. Sa beauté est-elle préférable à son utilité, ou son utilité à sa beauté? Questions oiseuses. Ce qui est sûr, c'est qu'une grande nation doit cultiver la science, parce qu'elle est belle et parce qu'elle est utile. L'amour de la science pour elle-même crée la civilisation morale; l'amour de la science pour ses profits crée la civilisation matérielle, et ces deux civilisations sont nécessaires à un grand peuple. Or, la seule manière d'établir l'égalité entre les enseignements qui les représentent, c'est de les séparer sans porter d'ailleurs dans cette séparation aucun esprit d'exclusivisme, c'est de leur constituer, sur le terrain commun des principes applicables à toute éducation libérale, leur domaine propre. L'Université ne cessera de remanier ses programmes, comme elle le fait tous les cinq ou six ans, que lorsqu'elle aura adopté cette règle. Et à l'appui de ces considérations on citait l'exemple de l'Allemagne répandant à profusion dans ses gymnases et progymnases, écoles réales de premier et de second ordre, écoles bourgeoises, écoles supérieures, une instruction secondaire de tout genre et de tout degré (1).

GRÉARD,
Membre de l'Institut,
Vice-Recteur de l'Académie de Paris.

(*A suivre.*)

(1) Ambroise Rendu, *Système d'instruction approprié aux besoins des classes de la société qui se livrent aux professions industrielles et manufacturières* (1821); — Ch. Renouard, *Rapport* fait au nom de la commission *sur le projet de loi touchant l'instruction primaire* (1833); — Guizot, *Discussion du budget* (Session de 1835); — Saint-Marc Girardin, *Discours* (Séance de la Chambre des députés, 30 mai 1836); — *Rapport sur le projet de loi relatif à l'enseignement secondaire,* 1837; — *Discussion du budget* (1837); — *De l'Instruction intermédiaire et de son état dans le midi de l'Allemagne* (1835), Conclusion; — *De l'Instruction intermédiaire et de ses rapports avec l'instruction secondaire* (1847), Post-scriptum, etc.

SOCIETÉ D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

LA QUESTION DES UNIVERSITÉS

GROUPE DE PARIS

PRÉSIDENCE DE M. BEAUSSIRE

Séance du 11 janvier 1885.

Présents : MM. Angot, Boutmy, Croiset, Albert Desjardins, Dreyfus-Brisac, Duverger, Jalabert, Joly, Lamy, Lavisse, Lefort, Marion, Jules Martha, Pigeonneau, Tranchant, Velain, Jules Zeller.

La séance est ouverte à 9 heures 1/4.

M. LE PRÉSIDENT rappelle ce qui a été décidé à la dernière réunion. On a reconnu qu'il y avait avantage à grouper les Facultés en Universités, mais que les Universités ne comprendraient pas nécessairement des Facultés de médecine.

Il donne lecture d'une lettre de M. de Nevrezé qui s'excuse de ne pouvoir assister à la séance, où il aurait désiré exprimer le regret que les Facultés et même les chaires ne soient pas pourvues de la personnalité civile, afin d'être en état de recevoir des dons et legs. La question est remise : elle doit revenir plus tard dans le cours de la discussion.

M. LE PRÉSIDENT soumet à l'assemblée l'examen de la question suivante : Quel doit être le minimum des enseignements nécessaires pour constituer une Université?

MM. Tranchant, Duverger et Desjardins sont d'avis de fixer ce minimum aux trois enseignements du droit, des sciences et des lettres. Mais M. Duverger demande qu'il soit bien entendu qu'il n'y aura pas de plein droit une Université partout où les trois enseignements désignés se trouveront représentés. La constitution de l'Université sera la conséquence possible, mais non nécessaire, de la réunion des trois enseignements.

M. Tranchant pense que ce système aurait de sérieux inconvénients. Si la réunion des trois enseignements n'entraîne pas forcément la constitution d'une Université, on sera en présence d'un double système représenté, d'une part, par les groupes des trois Facultés qui n'auront pas obtenu le titre d'Université et, d'autre part, par ceux de ces groupes qui l'auront obtenu. On aura ainsi un enseignement supérieur sans unité comprenant à la fois les Universités nouvelles et les Académies anciennes. Les Universités n'ont de raison d'être que si elles ont pour effet de concentrer sur certains points toutes les ressources de l'enseignement supérieur, aujourd'hui trop disséminées. Or, ce résultat ne peut être atteint que si l'on

supprime purement et simplement toutes les Facultés qu'on n'aura pas cru devoir transformer en Universités.

M. le Président propose de réserver la question du sort de ces Facultés et de s'en tenir à la question du minimum telle qu'elle a été posée.

M. Dreyfus ne voit pas l'intérêt qu'il peut y avoir à traiter cette question du minimum. Le mot Université n'a aucun sens s'il ne signifie pas la réunion en un même lieu de toutes les Facultés sans exception. Dans la pratique, on pourra être amené à créer certaines Universités qui n'auront pas de Facultés de médecine. Mais quand on fait la théorie des Universités, il faut s'en tenir à la rigueur de la définition. D'ailleurs, avec le minimum proposé des trois Facultés, où serait l'innovation? Le groupe des trois Facultés existe dans la plupart des centres actuels d'enseignement supérieur. Si le fait de la réunion de ces trois Facultés pouvait suffire à la constitution d'une Université, on aurait autant d'Universités qu'il y a aujourd'hui d'Académies et l'on n'aurait pas fait autre chose que de changer les noms sans remédier aux défauts de l'organisation actuelle. Pour qu'il y ait une réforme véritable, il importe de poser en théorie qu'une Université devra comprendre l'ensemble des Facultés.

M. le Président fait remarquer que la formule de M. Dreyfus est peut-être un peu trop générale. Elle laisserait entendre que là où toutes les Facultés seront réunies, il y aura nécessairement une Université. Mais toutes les Facultés pourraient se trouver réunies dans une même ville sans qu'il y eût là un centre d'enseignement supérieur vraiment actif. Ce n'est pas le nombre des Facultés qu'il faut considérer, mais plutôt le nombre des chaires et celui des étudiants, en un mot l'intensité du travail intellectuel.

M. Tranchant et M. Duverger se rallient à la formule théorique de M. Dreyfus, à la condition d'admettre qu'en pratique il pourra y avoir des exceptions en ce qui concerne les Facultés de médecine.

M. Duverger pense qu'il vaudrait mieux encore ne rien spécifier et réserver la question.

M. Desjardins, au contraire, maintient la nécessité d'un minimum de trois Facultés.

M. Lavisse est d'accord avec M. Dreyfus. En fixant un minimum, on risque de voir les Universités se multiplier. Actuellement, il y a douze villes avec trois Facultés. En disant que, pour avoir une Université, il suffit d'avoir trois Facultés, on aura immédiatement douze Universités, ce qui est inadmissible. Il est vrai que si, au lieu de trois Facultés, on en demande cinq, on risque de voir plusieurs des villes qui n'en ont que trois s'empresser d'en créer deux autres pour arriver au minimum nécessaire. Le plus sage serait peut-être de ne point parler de minimum de Facultés et de fixer au contraire un maximum d'Universités, en déclarant que la France n'en comportera qu'un nombre déterminé.

M. Lefort pense aussi qu'il faut fixer plutôt un maximum d'Universités qu'un minimum de Facultés. On veut créer des centres scientifiques, bien dotés, pourvus d'un personnel nombreux et choisi. Cela n'est possible qu'à la condition de concentrer les ressources sur quelques points seulement. C'est ce que fait en ce moment l'Allemagne qui laisse peu à peu tomber les petites Universités au profit des grandes. Il faut empêcher à tout prix la multiplication des Universités en France.

M. Joly craint qu'on n'exagère les dispositions favorables des villes

pour la création des Universités. Il n'est pas certain que les villes qui ont actuellement trois Facultés voudront en avoir cinq, pour être dotées d'une Université. La plupart ont fait tant de sacrifices depuis dix ans pour l'enseignement supérieur qu'elles ne veulent plus en faire.

M. Zeller estime qu'il ne faut pas généraliser les faits particuliers observés par M. Joly. Plusieurs municipalités, loin de regretter l'argent qu'elles ont dépensé, sont prêtes à en dépenser encore, non seulement pour conserver leurs Facultés, mais aussi pour en acquérir de nouvelles.

M. Desjardins pense qu'il ne faut pas trop considérer les dispositions actuelles des municipalités. S'il y a ici ou là des désenchantements apparents et une sorte de lassitude, si parfois on semble effrayé par le chiffre des dépenses faites ou engagées, on peut être assuré qu'au moment où la question se poserait pour les villes de perdre leurs Facultés, elles ne reculeraient pas devant des dépenses nouvelles.

M. Duverger, en présence de ces observations, pense que la question du nombre des Universités pourrait être ajournée, et qu'il vaudrait mieux étudier d'abord la constitution des Universités.

M. Croiset ne voit pas d'inconvénient à voter immédiatement sur le principe du minimum des Facultés nécessaires à la constitution d'une Université.

M. le Président met aux voix l'ajournement, qui est repoussé à l'unanimité moins deux voix.

Il pose alors la question suivante : Une Université devra-t-elle comprendre en principe toutes les Facultés?

MM. Tranchant, Duverger et Desjardins présentent des observations au sujet des mots *en principe* introduits dans la question. M. Duverger demande qu'il soit bien entendu que, si, pour constituer une Université, la réunion de toutes les Facultés est nécessaire, cette réunion n'entraînera pas toujours et forcément la création d'une Université. M. Desjardins dit que les mots *en principe* supposent des exceptions à la règle. On admet donc dès à présent qu'il y aura des exceptions, et l'on revient ainsi à la question du minimum. M. Tranchant répond que ces mots sont mis en prévision du cas ou une Université ne comprendrait pas de Faculté de médecine.

M. le Président croit que la question, sans les mots *en principe*, résume bien l'opinion de l'assemblée.

A l'unanimité moins une voix, il est décidé qu'une Université devra comprendre toutes les Facultés.

Après ce vote, M. le Président demande quel sera le sort des Facultés exclues des Universités.

MM. Duverger et Desjardins proposent l'ajournement. Il faut régler la constitution des Universités avant de voir ce qu'on fera des Facultés isolées.

M. Lefort combat l'ajournement. On peut dès à présent supprimer les Facultés isolées. Cela s'impose, si l'on veut concentrer sur quelques points choisis les efforts et les ressources de l'enseignement.

L'ajournement est soutenu par M. Lavisse qui signale les inconvénients qu'il pourrait y avoir à émouvoir les susceptibilités locales, en marquant dans le projet sur la constitution des Universités l'intention bien arrêtée de supprimer les petites Facultés; par M. Marion qui considère la question des petites Facultés comme secondaire et insiste sur la

nécessité de composer un projet bien logique et bien clair, qui mette en lumière les avantages des Universités et puisse entraîner l'opinion par la netteté de ses conclusions. Il importe de ne pas éveiller l'attention sur les difficultés de détail. Il sera toujours temps d'indiquer ces difficultés dans le rapport général qui résumera les discussions de la Société sur la question des Universités.

La séance est levée à 10 h. 1/2.

Séance du 25 janvier 1885.

Présents : MM. de Beauchamp, Bonnard, Boutmy, Bufnoir, A. Croiset, Albert Desjardins, Dreyfus-Brisac, Duverger, Jalabert, Joly, Lamy, Lavisse, Lippmann, Lyon-Caen, Jules Martha, Michel, Perrot, Petit de Julleville, Vidal-Lablache.

M. le Président donne lecture d'une lettre de M. Tranchant qui s'excuse de ne pouvoir assister à la séance et adresse à la Société un exemplaire de sa notice sur l'École nationale d'administration. L'assemblée vote des remerciements à M. Tranchant.

M. le Président rappelle que l'ordre du jour amène la discussion de la deuxième question du programme ministériel, à savoir : Quelle devra être l'autonomie de chaque Faculté dans une Université?

Il demande s'il ne vaudrait pas mieux réserver l'examen de cette question et s'occuper tout d'abord de constituer une Université, quitte à voir ensuite ce que deviendrait chaque Faculté dans l'ensemble de l'Université.

MM. Duverger et Lippmann ne sont pas de cet avis. M. Duverger fait remarquer que les Facultés existent actuellement, au lieu que les Universités n'existent pas encore, et qu'il serait préférable d'aller du connu à l'inconnu. M. Lippmann craint qu'en constituant tout d'abord de toutes pièces des Universités, sans assurer au préalable une indépendance déterminée aux Facultés on ne détruise les petites assemblées actuelles de professeurs, autonomes dans une certaine mesure et compétentes, au profit d'un grand conseil universitaire, hétérogène et, par conséquent, moins compétent. Il importe d'établir dès à présent que les Facultés demeureront maîtresses de toutes les questions d'ordre scientifique, telles que le choix des professeurs et la rédaction des programmes, et que l'Université ne connaîtra que des questions d'ordre administratif. D'ailleurs, les Facultés sont comme les organes de l'Université, et il est nécessaire d'étudier et de régler le jeu de ces organes avant de déterminer la fonction du corps tout entier.

MM. Boutmy et Dreyfus-Brisac préfèrent étudier d'abord l'organisation des Universités. M. Boutmy craint qu'en commençant par les Facultés, on ne soit amené à leur accorder tant d'attributions qu'il ne reste plus rien pour les Universités. M. Dreyfus demande qu'on donne avant tout une réalité aux Universités. C'est la conséquence logique du vote par lequel on a décidé d'en établir et défini ce qu'on entendait par ce mot. D'ailleurs, la question des attributions des Facultés se posera d'elle-même dans la discussion relative au rôle et à la fonction de l'Université. Le départ se fera tout naturellement.

M. le Président appuie ces observations et consulte l'assemblée pour savoir si on ajournera l'examen de l'autonomie des Facultés.

L'ajournement, mis aux voix, est adopté.

L'assemblée étant résolue à s'occuper d'abord de la constitution des Universités, M. le Président propose d'étudier en commençant la question du conseil universitaire. Tout le monde est d'accord sur la nécessité, pour une Université, d'avoir un conseil. Mais comment ce conseil doit-il être composé? Devra-t-il comprendre les doyens des Facultés? Aux doyens devra-t-on adjoindre des délégués?

MM. Petit de Julleville, Desjardins et Dreyfus demandent qu'auparavant on s'entende sur le caractère du décanat et de la délégation. Les doyens seront-ils des représentants des Facultés ou des représentants l'État? Les délégués seront-ils nommés par chaque Faculté séparément ou par l'ensemble des Facultés?

M. Perrot désirerait qu'avant d'entrer dans la discussion, on se rendit bien compte de ce qui se passe à l'étranger, dans les pays où les Universités existent, et sollicite de M. Dreyfus quelques renseignements sur les conseils universitaires de l'Allemagne.

M. Dreyfus présente un tableau de l'organisation universitaire en Allemagne. Les trois ordres d'enseignement, supérieur, secondaire et primaire, sont absolument séparés et ont chacun à leur tête un chef officiel différent. Le représentant officiel de l'État auprès de l'Université s'appelle le curateur. C'est en général un grand personnage, soit un ancien professeur, soit un ancien administrateur; il sert d'intermédiaire entre l'Université et le ministre. Ses fonctions sont purement administratives : il n'a guère, sauf de rares exceptions, qu'à s'occuper du développement matériel de l'Université et à présenter les projets de budget. C'est une fonction si peu indispensable, que là où l'Université n'est pas éloignée du pouvoir central, à Berlin par exemple, le curateur n'existe pas.

Le recteur diffère du curateur, en ce sens qu'il est un élu de l'Université. Il est toujours annuel. La durée de ses fonctions est ainsi limitée pour que la charge ne soit pas trop lourde, le recteur continuant à être professeur et ne suspendant pas ses cours. La nomination du recteur est un des grands actes de la vie universitaire et donne lieu à une fête à laquelle prennent part les professeurs et les étudiants.

Les doyens sont nommés pour un an et ne sont pas rééligibles. Ils ne sont pas, comme chez nous les délégués de l'État, mais les délégués des Facultés. Leurs fonctions ne constituent pas un honneur, mais un devoir : on ne peut se dérober qu'une fois au décanat.

Le sénat académique se compose du recteur en exercice, lequel est président, du recteur de l'année précédente, des doyens, enfin d'un certain nombre de délégués des Facultés qui n'est pas le même dans toutes les Universités. Ces délégués sont nommés par l'assemblée des professeurs ordinaires de l'Université. Le sénat académique est un corps de quinze à vingt personnes au plus. Il ne comprend pas de membres étrangers à l'enseignement et ne se recrute que parmi les professeurs ordinaires.

Toutes ces fonctions universitaires sont gratuites. Seulement, le recteur reçoit une indemnité pour frais de représentation. Les doyens ont un léger préciput sur certains droits d'inscription.

M. Lyon-Caen confirme, en ce qui concerne l'Autriche, les renseignements donnés par M. Dreyfus.

M. Perrot indique en quelques mots ce qui distingue les Universités anglaises des Universités allemandes. Là, le recteur est un personnage

politique, une sorte de patron nommé par les Universités, parfois même par les étudiants. Il appartient en général à l'opinion politique dominante au Parlement. Le vrai chef universitaire est le chancelier.

Après ces explications, M. le Président ramène la discussion sur la constitution des Universités en France. Il est certain qu'elles devront avoir un représentant de l'État. S'il y en a un en Allemagne, où les examens ne confèrent que des titres sans donner aucun droit, à plus forte raison faudra-t-il qu'il y en ait un en France où l'enseignement supérieur, par les droits que confèrent les examens, est une véritable fonction d'État. M. Lippmann est d'accord avec M. le Président, mais insiste sur la nécessité de restreindre les attributions du représentant de l'État aux questions administratives et d'assurer aux Universités la plus grande autonomie possible pour tout ce qui touche à l'organisation du travail et à la confection des programmes.

M. le Président croit qu'il n'y a point de difficulté sur la question de savoir si le représentant de l'État et les doyens feront partie du conseil universitaire. Il met la question aux voix. L'assemblée répond oui, à l'unanimité.

Sur la question des délégués à adjoindre aux doyens, M. Duverger demande que ces délégués soient au nombre de deux par Faculté. Il est bon d'avoir un conseil composé d'une quinzaine de personnes environ. De plus, en ayant un délégué unique, on risquerait de créer dans la Faculté une autorité rivale de celle du doyen.

M. Lippmann voudrait que le nombre des délégués ne fût pas uniforme et qu'on fît une distinction entre les Universités de province et celle de Paris.

M. le Président rappelle que la constitution des Universités a précisément pour but de créer en province des centres universitaires analogues à celui de Paris et qu'en théorie il ne faut pas faire de distinctions.

Il met aux voix la proposition de M. Duverger. L'assemblée décide à l'unanimité qu'il y aura deux délégués par Faculté, indépendamment du doyen.

M. le Président pose la question de l'électorat pour la désignation des délégués.

M. Desjardins fait seulement remarquer qu'il pourrait arriver que les non-titulaires fussent en majorité dans une Faculté et fissent échec aux titulaires, et qu'il y a lieu, par conséquent, d'examiner dans quelle proportion ils doivent être admis à l'électorat.

MM. Perrot et Lyon-Caen croient qu'il serait injuste d'exclure tout à fait les non-titulaires, surtout s'ils sont plus nombreux que les titulaires. Ils représentent d'ailleurs, en bien des circonstances, les idées de progrès et il n'est pas mauvais qu'ils aient dans une certaine mesure voix au conseil. M. Lyon-Caen ajoute l'exemple de l'Autriche, où le corps des privat-docent est appelé à choisir quelques délégués dans son sein, délégués qui vont former le collège électoral avec les professeurs titulaires.

M. Jalabert propose d'attribuer aux non-titulaires une représentation proportionnelle dans le corps électoral. Ils ne pourront pas dépasser, par exemple, le tiers ou le quart des électeurs.

M. le Président pose alors la question suivante :

Les non-titulaires participeront-ils à l'élection des délégués dans une proportion à déterminer?

L'assemblée répond oui, à l'unanimité.

Elle décide, ensuite à l'unanimité, que le nombre des non-titulaires admis à voter ne pourra pas excéder le tiers du nombre total des électeurs, soit la moitié des titulaires.

Elle décide enfin que, dans le cas où le nombre des non-titulaires dépasserait la proportion déterminée, ce nombre serait ramené à la proportion réglementaire au moyen d'une élection qui désignerait les non-titulaires admis à voter.

Après la question de l'électorat, vient la question de l'éligibilité.

M. Duverger ne croit pas qu'il faille admettre l'éligibilité des non-titulaires. Il peut y avoir des conflits entre les titulaires et les non-titulaires. De plus, le conseil universitaire sera appelé à statuer sur des questions de personnes lorsqu'il s'agira, par exemple, de présenter une liste de candidats pour une chaire vacante. Si les non-titulaires, c'est-à-dire les aspirants aux chaires, siègent dans le conseil, ils pourront se trouver dans une situation délicate vis-à-vis de leurs propres juges, de même que ceux-ci pourront être gênés dans la liberté de leur discussion et de leur jugement.

M. Desjardins répond que la situation ne sera délicate que le jour où l'un des délégués non-titulaires sera personnellement mis en cause; dans ce cas, la solution est bien simple : il se retirera tout naturellement de la séance du conseil. Dans toutes les autres circonstances, la présence des non-titulaires au conseil n'offre aucun inconvénient. Quant aux conflits que l'on redoute entre les idées des non-titulaires et celles des titulaires, ils ne seront jamais dangereux, les titulaires ayant les deux tiers des voix et étant, par conséquent, toujours assurés de faire prévaloir leur sentiment.

M. le Président appuie ces observations en faveur des non-titulaires. Le nombre des chaires étant limité, il pourra arriver qu'un maître éminent et d'une autorité reconnue soit obligé d'attendre longtemps le hasard d'une vacance. Faudra-t-il le tenir à l'écart et lui fermer l'accès du conseil, sous prétexte qu'il n'a pas encore le titre qu'il aurait eu certainement si les circonstances lui avaient été plus favorables!

M. le Président propose donc à l'assemblée d'admettre l'éligibilité des non-titulaires.

M. Dreyfus désirerait qu'on spécifiât davantage et qu'on restreignît l'éligibilité à ceux-là seuls des non-titulaires qui seraient chargés de cours.

M. Desjardins répond qu'il est inutile de spécifier dès à présent. La question se posera lorsqu'il s'agira de définir les diverses catégories de non-titulaires que comportera une Université.

Après cet échange d'observations, l'assemblée adopte, à l'unanimité moins deux voix, l'éligibilité des non-titulaires au conseil universitaire.

M. le Président demande quel sera le chef du conseil universitaire et de l'Université? On ne peut pas l'appeler recteur comme en Allemagne, le titre existant déjà avec des attributions officielles.

M. Duverger propose le titre de président, M. Perrot, celui de chancelier, comme en Angleterre.

L'assemblée adopte le titre de chancelier.

Par qui le chancelier sera-t-il élu?

MM. Perrot et Dreyfus demandent qu'il soit élu par le corps électoral

tout entier, afin qu'il ait plus d'autorité, surtout en dehors de l'Université.

M. Duverger, au contraire, préférerait qu'il fût élu par le conseil qu'il sera appelé à présider. Il n'est pas indifférent que le président d'une assemblée soit une personne sympathique aux membres de cette assemblée.

La question est mise aux voix. L'élection du chancelier par l'ensemble du corps électoral est adoptée par 7 voix contre 6.

MM. Petit de Julleville, Perrot et Desjardins proposent alors d'établir un roulement entre les Facultés afin que telle ou telle Faculté disposant d'un plus grand nombre d'électeurs, ne se rende pas maîtresse de l'élection et n'accapare pas pour elle le titre de chancelier. Une Faculté peut être momentanément réduite par des vacances ou des décès. Des coalitions peuvent se produire. Il est à craindre que l'équilibre entre les Facultés ne soit rompu.

M. Bufnoir ne croit pas nécessaire de poser le principe du roulement entre les Facultés. Il faut avoir confiance dans le corps électoral. Il est certain qu'une tradition s'établira d'elle-même qui assurera à chacune des Facultés son tour de présidence. Quant aux coalitions, elles ne sont pas à redouter. C'est au contraire en se coalisant pour l'intérêt commun que les Facultés menacées par les ambitions de l'une d'entre elles empêcheront celle-ci d'établir et de perpétuer sa suprématie.

M. Dreyfus ajoute qu'il ne faut pas être lié par l'obligation d'un roulement.

Il pourra se produire des circonstances, des solennités internationales, par exemple, où l'Université aura intérêt à être représentée par un grand personnage scientifique. Il importe que, dans ces cas-là, elle puisse mettre en avant, comme chef, celui de ses professeurs, à quelque Faculté qu'il appartienne, dont elle est le plus fière et qui est pour ainsi dire sa gloire.

M. le Président met aux voix la question du roulement entre les Facultés pour le choix du chancelier.

Le principe du roulement est rejeté à l'unanimité moins une voix.

La séance est levée à 11 heures.

Jules Martha.

NOUVELLES ET INFORMATIONS

FONDATION ALBERT DUMONT

Tous ceux des lecteurs de la *Revue* qui appartiennent à l'Université ont dû recevoir déjà la circulaire que nous publions ci-dessous.

Nous n'avons pas besoin de dire que nous la recommandons à l'attention de tous. Albert Dumont a rendu de tels services à l'Université tout entière, à l'enseignement supérieur, à notre Société et à notre *Revue*, que nous nous sentons tous obligés envers sa mémoire.

Le Comité qui a pris l'initiative de la fondation a dû s'arrêter à une combinaison simple. Il a bien pensé à fonder un prix, pour lequel auraient concouru les élèves de toutes les Facultés des lettres, mais il s'est arrêté devant la difficulté d'organiser ce concours. Comme il était impossible d'ailleurs de faire une fondation qui rappelât toute l'œuvre d'Albert Dumont, le Comité a pensé qu'il fallait surtout offrir à tous ceux qui savent apprécier les travaux du savant et la grande œuvre de l'administrateur l'occasion de contribuer pour leur part à perpétuer son souvenir.

M. Lantoine, secrétaire de la Faculté des lettres, à la Sorbonne, est chargé de recueillir les souscriptions.

Peut-être ceux qui ont connu plus particulièrement Albert Dumont voudront-ils se charger de réunir dans les grands centres universitaires les souscriptions, et de les transmettre avec les noms des souscripteurs à M. Lantoine qui expédiera les reçus.

A la date du 9 janvier, 42 souscriptions, dont le total atteignait 2000 francs, avaient été remises à M. Lantoine.

CIRCULAIRE RELATIVE A CET OBJET

« La pensée d'honorer et de perpétuer la mémoire de M. Dumont remonte au jour de ses funérailles; elle se présenta d'elle-même et en même temps à ses amis, à ses élèves, à ses collaborateurs.

« Les ouvrages scientifiques qui l'ont, de bonne heure, placé au rang des maîtres, et fait entrer très jeune à l'Institut, le feront vivre dans la mémoire des savants; mais les fondations fécondes par lesquelles, de concert avec des Ministres éclairés, il a régénéré le haut enseignement, ne portent pas son nom. Qui sait si, dans l'avenir, on en connaîtra l'auteur, comme on en éprouvera les effets; si les générations futures de maîtres et d'élèves se rappelleront à qui sont dus les laboratoires, les chaires, les bibliothèques, les bourses, qui auront rendu par toute la France le travail plus facile et plus efficace? On n'a pas voulu que M. Dumont pût être oublié de ceux pour qui il a tant fait; ainsi fut formé le projet de fonder, par souscription, un prix annuel qui porterait le nom de *Prix Albert Dumont*, et qui serait destiné aux élèves du haut

enseignement. Ce projet obtint tout de suite une adhésion à peu près générale.

« Les sentiments de regret, d'affection, de reconnaissance qui l'avaient inspiré n'ont, avec le temps, rien perdu de leur vivacité; ils se manifestent chaque jour à Paris et en province. Nous avons cru y répondre en recherchant les moyens pratiques d'exécution.

« Deux questions se posaient d'abord : A qui serait confié le dépôt du capital? A qui serait attribué le prix? Voici comment elles pourraient, semble-t-il, être résolues :

« I. Le Ministère de l'Instruction publique a accepté déjà plusieurs fondations, dont il distribue en prix les intérêts; on le prierait de vouloir bien recevoir le capital de la *Fondation Albert Dumont.*

« II. Le prix serait attaché au concours d'agrégation. Ce concours est le plus élevé parmi les examens professionnels; il est aussi le plus libéral, puisqu'il admet les candidats de toute provenance, élèves de l'École normale, boursiers, étudiants libres de Paris et de la province. On sait l'importance que M. Dumont y attachait; les bourses d'agrégation sont la preuve de sa sollicitude. Il n'a pas paru toutefois que le prix dût être attribué successivement à chacune des agrégations. Obligés de choisir entre elles, nous avons préféré celle d'histoire, parce que M. Dumont a été lui-même premier agrégé d'histoire; qu'il a siégé dans le jury de ce concours; qu'il a, dans ses écrits, fait surtout œuvre d'historien.

« En conséquence, nous avons l'honneur de vous soumettre les propositions suivantes :

« 1° Une souscription est ouverte pour constituer un fonds, qui sera appelé *Fondation Albert Dumont;*

« 2° Le produit de la souscription sera employé à l'achat d'un titre de rente française, qui sera remis en dépôt au Ministère de l'Instruction publique, à charge de toucher et de distribuer annuellement en prix les arrérages;

« 3° Le prix sera donné au premier agrégé d'histoire;

« 4° Il consistera en livres, dont le choix sera laissé au lauréat;

« 5° Si l'importance des sommes recueillies le permet, d'autres prix pourront être fondés. Un comité formé de représentants des Facultés de Paris et de la province en déterminera l'attribution.

« Une telle souscription ne se recommande pas seulement aux amis ou aux élèves de M. Dumont; tous ceux qui aiment la science, tous ceux qui ont à cœur le progrès des hautes études voudront sans nul doute s'y associer. Nous souhaiterions que l'hommage vînt de tous, comme M. Dumont a travaillé pour tous.

« Nous espérons, Monsieur, que vous voudrez bien approuver notre projet, et nous prêter tout votre concours.

« Veuillez agréer, l'assurance de notre considération très distinguée.

« POUR LE COMITÉ,

« *Le Président*, « G. PERROT.

« *Le Secrétaire*, « T. HOMOLLE. »

Les souscriptions devront être adressées à M. Lantoine, secrétaire de la Faculté des lettres de Paris, à la Sorbonne.

LISTE DES PREMIERS ADHÉRENTS

MM.

Accarias, inspecteur général des Facultés de droit.
Bayet, professeur à la Faculté des lettres de Lyon.
De Beauchamp (Arthur), chef de bureau au ministère de l'Instruction publique.
Beaudouin, professeur à la Faculté des lettres de Toulouse.
Béclard, doyen de la Faculté de médecine de Paris.
Béquet (Léon), conseiller d'État.
Berthelot, membre de l'Institut, professeur au Collège de France.
Beudant, doyen de la Faculté de droit de Paris.
Bloch, professeur à la Faculté des lettres de Lyon.
Boissier, de l'Académie française, professeur au Collège de France.
Bréal, membre de l'Institut, professeur au Collège de France.
Buisson, directeur de l'Enseignement primaire au ministère de l'Instruction publique.
Cerf (Léopold), imprimeur-éditeur.
Chapu, statuaire, membre de l'Institut.
Clédat, professeur à la Faculté des lettres de Lyon.
Collignon, professeur suppléant à la Faculté des lettres de Paris.
Comte (Jules), inspecteur général des Écoles d'art industriel.
Decharme, doyen de la Faculté des lettres de Nancy.
Duchesne (abbé), professeur à l'Institut catholique de Paris.
Dubois (Marcel), professeur à la Faculté des lettres de Nancy.
Duruy (Victor), membre de l'Institut, ancien ministre de l'Instruction publique.
Dozon, consul général de France à Salonique.
Durand, sous-secrétaire d'État au ministère de l'Instruction publique.
Egger (Émile), membre de l'Institut, professeur à la Faculté des lettres de Paris.
Egger (Victor), professeur à la Faculté des lettres de Nancy.
Fallières, ministre de l'Instruction publique.
Ferry (Jules), président du Conseil.
Fustel de Coulanges, membre de l'Institut, professeur à la Faculté des lettres de Paris.
Gebhart, professeur à la Faculté des lettres de Paris.
Girard (Jules), membre de l'Institut, professeur à la Faculté des lettres de Paris.
Girard (Julien), proviseur du lycée Condorcet.
Girard (Paul), maître de conférences à la Faculté des lettres de Paris.
Geffroy, membre de l'Institut, professeur à la Faculté des lettres de Paris.
Gréard, membre de l'Institut, vice-recteur de l'Académie de Paris.
Haussoulier, professeur suppléant à la Faculté des lettres de Bordeaux.
Heuzey, membre de l'Institut, conservateur des Antiquités orientales, au Musée du Louvre.
Himly, membre de l'Institut, doyen de la Faculté des lettres de Paris.
Homolle, professeur suppléant au Collège de France.
Janet, membre de l'Institut, professeur à la Faculté des lettres de Paris.
Lavisse, professeur à la Faculté des lettres de Paris.
Lambert (Marcel), architecte du Gouvernement.

LANTOINE, secrétaire de la Faculté des lettres de Paris.
LE BLANT, membre de l'Institut, directeur de l'École de Rome.
LIARD, directeur de l'Enseignement supérieur au ministère de l'Instruction publique.
LEFORT (Louis), membre correspondant de la Société des Antiquaires de France.
MARTHA (Constant), membre de l'Institut, professeur à la Faculté des lettres de Paris.
MARTHA (Jules), maître de conférences à la Faculté des lettres de Paris.
MILNE-EDWARDS, membre de l'Institut, doyen de la Faculté des sciences de Paris.
MONOD, maître de conférences à l'École normale supérieure.
MUNTZ (Eugène), conservateur de la bibliothèque et des collections de l'École des Beaux-Arts.
NÉNOT, architecte de la Sorbonne.
PARIS (Gaston), membre de l'Institut, professeur au Collège de France.
PERROT (Georges), membre de l'Institut, directeur de l'École normale supérieure.
PERROUD, recteur de l'Académie de Toulouse.
POTTIER, professeur suppléant à l'École des Beaux-Arts.
RAMBAUD, professeur à la Faculté des lettres de Paris.
RAYET (Olivier), professeur d'archéologie près la Bibliothèque nationale.
RENAN, membre de l'Institut, administrateur au Collège de France.
RIEMANN, maître de conférences à l'École normale supérieure.
THORIN, libraire-éditeur.
VIDAL DE LA BLACHE, sous-directeur de l'École normale supérieure.
ZELLER (Jules), membre de l'Institut, inspecteur général de l'Enseignement supérieur.
ZELLER (Berthold), maître de conférences à la Faculté des lettres de Paris.
ZÉVORT, directeur de l'Enseignement secondaire au ministère de l'Instruction publique.
ZÉVORT (Edg.), recteur de l'Académie de Caen.

TROUBLES A LA FACULTÉ DE MÉDECINE ET A LA FACULTÉ DES LETTRES

Les cours de M. Robin, à la Faculté de médecine, et de M. Caro, à la Faculté des lettres, ont été troublés par des manifestations.

Les étudiants en médecine ont voulu démontrer, paraît-il, à M. Robin, qu'ayant été nommé directement par le ministre, sans concours ni présentation, professeur à la Faculté de médecine, il n'avait pas le droit de cumuler cette fonction avec le mandat sénatorial.

Les manifestants du cours de M. Caro ont protesté contre le discours prononcé par lui, au nom de l'Académie française, aux funérailles d'Edmond About.

Les deux cours ont été suspendus.

Des deux côtés, le résultat est le même : deux professeurs illustres renonçant momentanément à enseigner, et les raisons des manifestants qui ont obtenu ce résultat sont absolument étrangères à l'enseignement,

Ce résultat déplorable était-il inévitable?

A la Faculté de médecine, la répression d'un désordre est toujours possible. On aurait pu ne laisser entrer dans la salle de cours que des étudiants munis de leurs cartes, et qui les auraient, au préalable, déposées entre les mains des appariteurs. Par ce seul fait, les manifestants auraient compris qu'ils s'exposaient à des peines disciplinaires très graves.

A la Faculté des lettres, la répression de désordres de ce genre sera impossible, tant qu'on considérera comme un dogme l'absolue banalité des cours, et que l'on confondra la publicité avec la banalité.

Il y a banalité lorsque n'importe qui, à n'importe quel moment de l'année, à n'importe quelle minute de la leçon, peut entrer dans un cours.

Il y aurait publicité sans banalité, si le public devait s'inscrire pour les cours qu'il désirerait suivre. La publicité consisterait en ceci que l'on ne demanderait à qui veut s'inscrire que son nom, sans tenir compte du sexe, ni de l'âge, ni de la profession, et sans exiger aucun titre universitaire. Des cartes seraient délivrées au début de chaque semestre, et le professeur aurait toujours le droit d'en délivrer au cours de l'année.

Si ce système avait été appliqué à la Faculté des lettres, des désordres comme ceux qui se sont produits au cours de M. Caro auraient été impossibles. On aurait bien su en effet ce qu'auraient voulu les cinquante ou soixante manifestants qui seraient venus s'inscrire après le discours de M. Caro et le bruit qu'en avait fait la presse.

Il nous est impossible de voir les inconvénients de ce système, au lieu que nous voyons bien ceux de la banalité. Un professeur comme M. Caro est obligé à se taire, et par qui? Par des inconnus. Dans l'espèce, une atteinte a été portée à la dignité du professorat dans la personne de M. Caro. Sans doute, M. Caro a tenu tête avec une grande présence d'esprit et un véritable courage aux manifestants. Il n'en a pas moins fallu céder, pour n'être pas exposé à professer, vers la fin du XIXe siècle, un cours de philosophie sous la protection de la police. En d'autres cas, c'est la liberté même de l'enseignement qui a été atteinte. Lorsque M. Saint-René-Taillandier, il y a une dizaine d'années, eut l'audace d'apprécier avec quelque sévérité le talent oratoire de tel orateur révolutionnaire, des manifestants vinrent lui fermer la bouche. Si l'on veut se rendre compte à soi-même de ce que vaut ce système que l'on considère comme si libéral, qu'on se pose seulement cette question : M. Taine pourrait-il enseigner dans un cours banal? Il est certain qu'il ne pourrait même prononcer un mot.

On en viendra un jour à distinguer, comme nous le faisons, la publicité de la banalité. Il y aura dans les Facultés des cours réservés aux étudiants, et des cours ouverts à un public régulier.

Jusque-là, les professeurs qui auront été insultés par la foule n'auront d'autre ressource que de fermer leurs cours. Or il n'est pas bon qu'il en soit ainsi. Une fois qu'il a été pourvu aux légitimes besoins intellectuels des étudiants, il faut, pour toutes sortes de raisons, faire la part du public. M. Caro fait pour les étudiants un cours fermé, et les étudiants apprécient hautement les services qu'il leur rend dans l'intimité de son enseignement; mais un maître comme lui ne peut exclure le public : le public y perdrait et la Faculté aussi.

Il y a donc une transaction à chercher. Nous n'en voyons pas d'autre que celle que nous proposons.

E. L.

FACULTÉ DE DROIT DE PARIS

Nous empruntons les renseignements suivants au rapport que M. Beudant, doyen de la Faculté de droit de Paris, a adressé au Conseil académique dans la session de décembre 1884.

Le nombre des inscriptions prises s'est un peu accru, comparativement à l'année précédente. Il avait été de 9,512 en 1882-83; il s'est élevé en 1883-84 à 10,310 : c'est une augmentation de 798.

Ces 10,310 inscriptions ont été prises, en moyenne trimestrielle, par 2,513 étudiants, parmi lesquels 167 étrangers (1).

Si le nombre des inscriptions s'est accru, le chiffre de la population scolaire est cependant resté le même; du moins, il ne s'est pas modifié d'une manière appréciable.

En prenant comme base d'évaluation, conformément aux instructions, le nombre des étudiants « réels », c'est-à-dire ceux qui ont fait acte de scolarité pendant l'année, on arrive aux résultats suivants :

1° Élèves ayant pris inscription et subi examen pendant l'année dont la situation est dès lors pleinement régulière. 2,236

Ils étaient l'an passé 2,210.

2° Élèves ayant pris inscription sans se présenter à aucun examen. 810

Ils étaient l'an passé 842.

3° Élèves ayant passé examen sans prendre d'inscription. . . . 684

Ils étaient l'an passé 490.

Total. 3,730

Ce chiffre de 3,730 ne donne pas encore l'effectif complet des étudiants en cours d'études.

En effet, il ne comprend pas 33 étudiants, presque tous étrangers, qui se sont fait inscrire comme auditeurs bénévoles, sans aspirer aux grades; l'an passé ils étaient 37.

Il ne comprend pas non plus 864 élèves qui, ayant fait acte de scolarité pendant l'année précédente, n'ont pas terminé leurs études soit de licence, soit de doctorat, et qui, dès lors, doivent être considérés comme restés en cours d'études; l'an dernier ce chiffre, était de 1,047.

Enfin il ne comprend pas non plus, bien qu'ils se rattachent à la Faculté par les examens qu'ils sont venus y subir, 221 élèves des Facultés libres. L'an passé, ils étaient 214; en 1881-82, 234; en 1880-81, 284.

De sorte que, pendant l'année 1883-84, 3,730 étudiants ont fait acte de scolarité comme élèves de la Faculté de l'État, 864 y sont restés en cours d'études sans faire acte de scolarité, 33 s'y sont inscrits comme auditeurs bénévoles, 221 y ont subi examen comme élèves des Facultés libres : en tout 4,848 jeunes gens engagés dans les exercices de la Faculté.

L'an dernier, le même procédé de calcul a donné le chiffre de 4 840; différence en plus, quantité négligeable : 8.

(1) Ils se répartissent ainsi par pays d'origine :
Roumanie, 60; Allemagne, 21; Turquie, 18; Bulgarie, 6; États-Unis, 5; Belgique, 5; Grèce, 5; Autriche, 4; Brésil, 4; Égypte, 4; Haïti, 4; Russie, 3; Italie, 3; Espagne, 3; Suisse, 3; Ile Maurice, 3; Angleterre, 2; Chili, 2; Roumélie, 2; Serbie, 2; Cuba, 2; Portugal, 1; Antilles anglaises, 1; République Argentine, 1; Syrie, 1; Sénégambie, 1. Total, 167.

Avec un tel nombre d'aspirants aux grades, il y aurait illusion à prétendre exiger de tous un travail égal. Il en est qui ne se rattachent à la Faculté qu'indirectement : ceux que nous envoient les Facultés libres pour les examens; il en est d'autres qui sont entrés déjà dans la légion des irréguliers : les arriérés de l'an passé; ceux-là seuls peuvent être considérés comme formant la population scolaire proprement dite qui ont fait acte de scolarité pendant l'année, soit 3,730. Et encore, il y a, parmi ceux-ci, une telle diversité de condition sociale et de projets d'avenir qu'on n'obtiendra jamais qu'ils atteignent un niveau uniforme. Si les uns viennent à nous dans le but de faire de sérieuses études, combien n'ont d'autre ambition, et ne s'en cachent pas, que de conquérir au prix du moindre effort possible un parchemin qui n'est pour eux qu'une formalité professionnelle. Tout ce que l'on peut se proposer dans de telles conditions, c'est ceci : amener à suivre les cours le plus grand nombre d'élèves possible; exciter le zèle de ceux qui fréquentent l'École en leur offrant tous les moyens de travail nécessaires; imposer enfin à tous un minimum de connaissances constaté par les examens. Certes, on pourrait souhaiter autre chose et mieux dans un établissement d'enseignement supérieur; mais il ne faut pas se lasser de le répéter : tant que les grades universitaires, au lieu de n'avoir qu'une valeur scientifique et d'être un signe de culture élevée, seront investis d'une efficacité professionnelle, surtout dans un ordre d'études qui, comme le droit, conduit aux fonctions les plus élevées et est exigé en même temps pour des emplois des plus modestes, il y aura, à raison même du nombre de ceux qui les briguent et du milieu social où ils se recrutent, des nécessités imposant d'inévitables compromis incompatibles avec les exigences bien comprises de la haute culture intellectuelle.

Le but où il faut tendre est certain; voici les résultats obtenus :

L'assiduité, qui est l'indice le meilleur du travail fécond, s'est encore accrue cette année dans une mesure importante. Des chiffres produits dans les rapports que j'ai eu l'honneur de vous adresser les années précédentes, il résulte que le nombre des présences aux cours s'est constamment élevé depuis 1879-80. L'augmentation a été de 26,64 pour 100 en 1880-81, de 21,50 pour 100 en 1881-82; elle s'est ralentie de 1882-83, et n'a été que de 3,24 pour 100; elle a repris cette année sa progression ascendante, et, comparativement à l'année dernière, elle a encore été de 10,52 pour 100. Le chiffre des présences constatées était de 150,346 en 1879-80; il a été cette année de 249,546 : en cinq ans, c'est une augmentation assurément notable, de 66 pour 100 (exactement 65,98).

Ils correspondent à un nombre de 1,100 jeunes gens environ ayant suivi régulièrement les cours pendant toute l'année : c'est le noyau de nos élèves au sens du vrai mot.

Un progrès analogue est à constater dans les exercices facultatifs, qui s'adressent aux seuls élèves de bonne volonté : les conférences et les concours.

Les conférences d'abord. En 1880-81, 202 étudiants seulement s'y sont fait inscrire; le chiffre s'est élevé à 322 en 1881-82, puis à 387 en 1882-83; il a été de 409 cette année. La progression est lente; mais elle est continue.

Il ne s'agit là que des conférences réglementaires faites par les agrégés conformément à l'arrêté du 27 décembre 1881; il y faut joindre

celles qu'ont ouvertes plusieurs professeurs, en vertu du droit que leur a conféré le décret de 1880, et dans lesquelles, sous des formes très diverses, en dehors de toute préoccupation de programme et d'examen, ils mettent leur expérience au service de leurs élèves les plus laborieux. Inauguré il y a trois ans, l'usage de cette sorte de cours libres semble destiné à entrer de plus en plus dans les habitudes. Il en a été ouvert 8 cette année, réunissant chacun de 25 à 60 élèves; l'un d'eux mérite d'être signalé particulièrement, parce qu'il procède d'un point de vue spécial : celui où M. Henry Michel, agrégé chargé d'un cours de droit romain, s'est proposé d'étudier « le droit de Cité romain envisagé au point de vue des sources juridiques et épigraphiques ». Le succès prouve que les études désintéressées trouvent des adeptes parmi nos étudiants; on ne saurait trop y applaudir.

Les concours ont également donné une moisson abondante.

L'ensemble de ces faits témoigne d'une très réelle activité dans une partie de la jeunesse de notre École, et de très réels progrès; l'enseignement se complète, les études s'affermissent.

Il est malheureusement une chose qui reste stationnaire : le budget, le local et le mobilier de la Faculté sont toujours sans changement aucun. L'insuffisance de notre installation matérielle continue de tenir en échec les efforts tentés; les difficultés qu'a connues le passé deviennent des impossibilités : la bibliothèque, trop étroite, est toujours encombrée; les salles font défaut pour les conférences, qui sont arrêtées par là dans leur développement nécessaire; les amphithéâtres, insuffisants comme nombre, ne se prêtent pas à une disposition satisfaisante des cours. Par une fatalité singulière, il se trouve que nous avons été imprudents en multipliant les efforts pour amener les élèves à un travail plus assidu : notre succès même fait notre souci. Les salles de cours, plus remplies à toute heure, auraient besoin d'être plus amplement aérées; l'aération, pour être suffisante, exigerait entre les leçons des intervalles que leur nombre ne permet pas de réserver : les plaintes deviennent chaque jour plus fondées et plus pressantes. Je ne sais ce qui serait advenu cette année, si, grâce à votre bienveillante intervention, nous n'avions obtenu de la Faculté des lettres qu'elle voulût bien nous donner asile à l'amphithéâtre Gerson trois fois par semaine pendant une partie de la journée. Il en résulte d'incontestables et sérieux embarras de services; mais qu'y faire?

Un instant nous avons pu croire que nos réclamations allaient aboutir. Le Conseil municipal de Paris, qui nous a donné tant de marques de sa sollicitude, qui, notamment, a fondé en 1882 les concours de 1re et 2e années, qui vient, par délibération des 27 décembre et 1er août derniers, de créer libéralement cinq bourses de 1,200 francs, au profit de nos élèves, consentait à prendre à sa charge la moitié de la dépense; et, à cet effet, il inscrivait au budget municipal un crédit de 1,500,000 francs Tout semblait à point; mais une déception inattendue nous était réservée. Reporté au budget de 1883, puis à celui de 1884, ce crédit n'est plus ouvert : en présence des lenteurs apportées à l'emploi d'une somme maintenue disponible pendant trois exercices, le Conseil l'a retirée au mois de février dernier.

De sorte que tout est à recommencer, et reporté à un avenir indéterminé.

Je dois maintenant, monsieur le recteur, vous présenter la statistique, toujours un peu monotone, des examens et de leurs résultats.

Pendant l'année 1883-84, il a été subi 6,138 épreuves; 5,812 l'ont été par les élèves de la Faculté de l'État; 326, par les élèves des Facultés libres, savoir : Paris 188, Lille 122, Angers 15, Toulouse 1. Il a été délivré 59 diplômes de docteur, 739 de licencié, 601 de bachelier et 34 certificats de capacité.

Au point de vue des régimes, les épreuves se classent ainsi : 611 ont encore été subies d'après le régime ancien, 5,527 l'ont été d'après le régime nouveau.

Le rapprochement et la comparaison des chiffres tant entre eux qu'avec ceux des années précédentes, conduisent aux quatre observations suivantes :

1° Le nombre des licenciés qui poursuivent leurs études jusqu'au doctorat diminue chaque année. Jusqu'en 1875, il s'est constamment élevé : il est arrivé en 1875 à 92; depuis, il a constamment baissé : il est descendu cette année à 59, chiffre inférieur de 5 à celui de l'année dernière, et le plus faible depuis dix ans. Il serait intéressant de rapprocher les statistiques des Facultés des départements, afin de savoir s'il y a une diminution totale, qui s'expliquerait alors par des raisons d'ordre général, ou seulement un déplacement, dû à des causes particulières.

2° La proportion des ajournements, sur l'ensemble des épreuves subies devant la Faculté, s'est un peu abaissée; elle était l'an passé de 27,91 pour 100, elle a été cette année de 26,55.

3° La proportion a été cette année à peu près la même pour les élèves des Facultés libres et pour ceux de la Faculté de l'État, au moins quant aux examens du régime nouveau : 26,97 pour les premiers, 26,47 pour les seconds. Quant aux examens du régime ancien, passés par des élèves arriérés, il y a eu, au contraire, un écart considérable, favorable aux élèves des Facultés libres : 13,63 pour 100 contre 27,50; il s'explique par quelques considérations extra-scolaires, et, en outre, par la faiblesse numérique des chiffres sur lesquels est fait le pourcentage, ce qui lui ôte une grande partie de sa signification comme moyenne.

4° La proportion continue à être inégale selon les sessions. Les examens subis pendant la session de fin d'année, la seule qui soit complètement régulière, sont infiniment supérieurs à ceux subis à la session de novembre et à la session spéciale de janvier.

L'ESPRIT DES FACULTÉS LIBRES

Sous ce titre : *Du Rôle des Facultés libres de droit*, M. Gabriel Alix, professeur à l'Institut catholique, a prononcé à l'assemblée annuelle du 19 novembre 1884 un discours remarqué auquel nous empruntons le passage suivant :

« Il serait superflu d'insister sur les services que peut rendre, au point de vue religieux, un enseignement médical inspiré par l'esprit chrétien, lorsque le matérialisme des Broussais et des Cabanis règne dans un si grand nombre de chaires officielles, lorsque le fanatisme athée chasse

des maisons de charité les Sœurs et les aumôniers. Tout le monde comprend cela; aussi est-il permis d'espérer que la charité permettra, dans un prochain avenir, à Nosseigneurs les Évêques, de fonder enfin cette Faculté catholique de médecine, si désirable, si vivement désirée, comme elle vient de permettre d'ouvrir un hôpital chrétien où les pauvres malades trouveront, non seulement les mêmes secours médicaux que dans les établissements de la Ville, mais encore ce que, hélas! ils ne trouvent plus ailleurs, la consolation et l'espérance.

« Tout le monde comprend aussi ce que peuvent, pour la cause de la vérité, les Facultés catholiques de sciences, et même les Facultés catholiques de lettres, dans la sphère desquelles rentrent le haut enseignement philosophique et le haut enseignement historique.

« Mais on paraît se rendre moins bien compte de l'utilité des Facultés catholiques de droit. Une Faculté de droit, en effet, dont la mission est de commenter la loi et la jurisprudence, que peut-elle avoir à faire avec l'orthodoxie?

« Ainsi peut parler le praticien ou l'arrêtiste. Il est certain que l'avoué, par exemple, qui fait un acte de procédure, n'a rien à démêler avec la vérité dogmatique ou morale, pas plus que le médecin qui fait une saignée. Mais autre chose est la pratique de la science, et autre chose l'enseignement doctrinal. Dans toutes les parties de l'enseignement et à tous ses degrés, au plus humble comme au plus élevé, on rencontre la théologie à chaque pas; ou, si vous l'aimez mieux, l'idée générale. Elle est au bout de presque toutes les phrases; elle jaillit de presque tous les mots. La page la plus simple où l'enfant apprend à lire soulève bien souvent les plus graves problèmes; et si le maître ne les aperçoit point, une question naïve de l'écolier vient les lui signaler. Par insuffisance, par indifférence, ou pour obéir à quelque mot d'ordre, il peut éluder la question, toujours dans l'ombre de Dieu. On a beaucoup parlé, dans ces derniers temps, de la neutralité de l'école primaire. Ceux qui l'ont promise ne connaissent ni l'instruction ni l'enfance. On peut, sans doute, apprendre à l'enfant la lecture, l'écriture, le calcul et même tout un vaste programme, comme on lui apprendrait un métier; mais on élimine alors des leçons la partie substantielle, l'aliment qui peut seul former son esprit. On ne saurait se dispenser de donner des raisons des choses, de remonter haut, de toucher aux questions les plus diverses et les plus grandes : ce n'est que dans ces conditions que la parole du maître est féconde, et qu'elle agit sur le développement intellectuel des écoliers. Non, l'instruction digne de ce nom ne peut pas rester neutre. Il faut qu'elle serve l'erreur ou la vérité, et le maître qui s'en désintéresse descend au-dessous de sa mission et ne donne qu'un enseignement inférieur, sans profit pour l'intelligence du disciple et sans honneur pour lui-même.

« Ce qui est vrai de l'instruction primaire l'est, à plus forte raison, de l'enseignement supérieur. Ne parlons que de l'enseignement du droit.

« Cet enseignement, tel que nous le comprenons, ne consiste pas seulement à analyser les textes, à en faire saisir l'ordre et l'économie, à constituer la synthèse de la loi. Il remonte aux idées générales d'où la loi est sortie, et ces idées générales, il les discute et les juge à la lumière de l'honnêteté et de la justice.

« Au XVIIIe siècle, Pothier, dans ses admirables traités, rapproche con-

stamment les lois positives de la loi naturelle. Il importe plus que jamais de les soumettre à ce contrôle supérieur.

« La société contemporaine semble avoir perdu la notion du droit. Les causes de ce mal sont multiples; mais il serait aisé de remonter à la cause première, de la découvrir dans la philosophie sensualiste du XVIII[e] siècle et dans la morale de l'intérêt, et de montrer, une fois de plus, que l'erreur dans l'ordre doctrinal a tôt ou tard des conséquences dans l'ordre social. L'exagération des droits du pouvoir, l'abus de la force, l'écrasement du faible, voilà les fruits de cette philosophie et de cette morale...

« Maintenir, fortifier, faire pénétrer profondément dans l'esprit de l'étudiant les notions du droit naturel, précisées et confirmées par l'Évangile, éclairées par sa lumière, en faire le *criterium* de la loi positive, voilà donc la mission propre des Facultés catholiques de droit.

« Certes, dans aucune école officielle on ne parlera avec plus de déférence du Pouvoir; dans aucune on ne traitera aussi gravement des devoirs envers la chose publique, parce que ces devoirs font partie de la loi de Dieu. L'Église catholique, on l'a dit, est une grande école de respect; mais il faut ajouter qu'elle est aussi une grande école de liberté. Elle nous enseigne tous nos devoirs; elle nous enseigne par là même tous nos droits, nés de ces devoirs. Si les doctrines aujourd'hui en crédit finissaient par éteindre chez une partie des générations nouvelles les hauts sentiments qui font la dignité humaine, ces sentiments se retrouveraient encore dans les Universités catholiques. Ce n'est pas de ce côté que peut venir le peuple révolutionnaire et servile dont parle Tocqueville; elles forment des hommes respectueux et libres.

« Vous apercevez déjà, Messieurs, quelle est l'importance des Facultés catholiques de droit dans la sphère de l'enseignement supérieur. Cette importance devient plus grande encore, à mesure que l'enseignement des écoles de droit prend plus de développement.

« Leur programme embrasse l'économie politique, envahie par le positivisme; l'histoire du droit, c'est-à-dire celle de toutes nos institutions; la législation criminelle, qui repose tout entière sur le pouvoir de punir, l'une des plus graves questions de la philosophie morale; le droit constitutionnel et le droit administratif, dont presque chaque disposition se rattache à quelque théorie politique ou sociale.

« L'étude de notre droit public met le professeur et les élèves en présence d'un des maux les plus funestes dont une nation puisse souffrir; je veux parler de ce développement excessif, inouï et toujours croissant, donné à la fonction de l'État, dans la société contemporaine. Le mal n'est point particulier à la France, où il date de loin; il s'étend avec plus ou moins de gravité sur la plupart des pays d'Europe; et le mouvement de centralisation qui commence à se produire en Angleterre, peut faire craindre qu'elle-même n'y échappe pas entièrement dans un avenir plus ou moins éloigné.

« A l'État appartiennent sans conteste les attributions qui dérivent de la souveraineté, comme la police, la justice, la défense du pays. Au delà il n'exerce plus de droits, à proprement parler; il remplit des devoirs : il a le devoir de suppléer au défaut d'initiative privée, dans la satisfaction des intérêts généraux. Il doit laisser d'ailleurs cette initiative se produire en liberté, agir concurremment avec lui; et même, aussitôt

qu'il l'a jugée capable de pourvoir seule à un besoin collectif, le lui abandonner tout à fait, en se réservant, s'il est nécessaire, un droit de surveillance. Ainsi, le cercle de son action se restreint à mesure qu'apparaît et se développe l'action des particuliers. Telle est l'idée que nous nous faisons du rôle de l'État.

« Mais on l'entend autrement chez nous. L'État est partout, et il veut être seul partout; voilà la tendance de presque tous les pouvoirs qui se sont succédé. Ce qui n'est pas lui, est suspect. On décourage, on combat, on ruine l'effort individuel. Ne remontons pas au delà de ces trois ou quatre dernières années. Que voyons-nous? L'État veut ressaisir l'exploitation des chemins de fer; il fait concurrence à l'industrie privée; il menace d'intervenir dans les transactions particulières; il fonde des caisses de prévoyance, se fait le banquier universel, il pratique un genre de socialisme plus dangereux que celui de Cabet et de Proudhon; il aspire au monopole de la charité, à celui de l'enseignement, pénètre jusque sous le toit domestique, se place entre le père et l'enfant; il a une morale à lui; il a un art à lui. Hier encore, il rassurait les consciences alarmées par les censures épiscopales à l'occasion d'un manuel de classe; quelques jours auparavant, un ministre se chargeait de fournir aux âmes l'idéal dont elles ont besoin. Écoutez ces paroles, qui méritent de ne point tomber dans l'oubli : « Plus cette société est démocratique... plus il importe que l'État se charge du rôle, non seulement d'administrateur, de gendarme, de ménagère de la société, mais de tuteur des hautes études, et, permettez-moi le mot, de *gardien de l'idéal* (1). »

« Ainsi partout, au dehors, dans la famille, et jusqu'au dedans de nous en quelque sorte, dans les régions de la conscience et de l'âme, nous sommes condamnés à rencontrer l'État; il nous enveloppe de toute part, il nous pénètre, et l'on peut dire de ce faux dieu ce que saint Paul disait du Dieu véritable : *In eo vivimus, movemur et sumus.*

« L'existence même des Instituts catholiques est une protestation contre cet excès qu'on peut appeler la folie de l'État. Il rentre dans leur mission de réagir contre le mal, de toute leur influence sur l'esprit public; et seuls parmi les établissements d'enseignement supérieur, ils ont toute l'indépendance nécessaire pour l'oser. Définir la fonction vraie et légitime de l'État, signaler quels périls court, au point de vue économique, politique, moral, une société où la notion de l'État est si gravement faussée, c'est là un point essentiel du programme de nos Facultés de droit. »

L'orateur termine en indiquant dans quel esprit les Facultés libres doivent étudier le droit civil. Il critique longuement les doctrines de M. Laurent, professeur à l'Université de Gand, sur le divorce, les personnes civiles, etc.

COLLÈGE DE FRANCE

Par décrets du 23 janvier, la chaire d'éloquence latine du Collège de France portera désormais le titre de chaire de philologie latine.

(1) Discours de M. Ferry au Congrès des Sociétés savantes, 31 mars 1883.

La chaire de poésie latine du Collège de France portera désormais le titre de chaire d'histoire de la littérature latine.

La chaire de langues et littératures de la Perse au Collège de France est déclarée vacante.

LICENCE ÈS LETTRES

Nous donnons ci-dessous quelques sujets de grammaire et de métrique donnés à la licence ès lettres.

GRAMMAIRE

Expliquer les subjonctifs français *bouille, faille, saille, veuille, vaille, sache, aille*. (Caen.)

Des aoristes grecs ἔθην, ἔχεα, ἔθηκα, ἔλιπον, ἔλειψα. (Douai.)

Transporter en discours indirect le discours d'Othon dans Tacite. Donner les règles du discours indirect. (Montpellier.)

Expliquer une série de phrases dictées où se trouve le participe en *urus : Septimi, Gades aditure mecum*, etc. (Dijon.)

Rendre compte de la construction d'un certain nombre de phrases grecques dictées. (Bordeaux.)

Étudier ce vers de la chanson de Roland : *Li reis est fiers e sis curagcs pesmes*. (Caen.)

MÉTRIQUE

Vers iambiques trimètres à retourner. Règles de ces vers. (Bordeaux.

Scander des vers de Sophocle et de Plaute. (Rennes.)

Expliquer, au point de vue de la métrique et de la prosodie, quatre vers d'Homère. (Toulouse.)

Déterminer à quel système appartiennent des vers lyriques retournés. (Nancy.)

Le séminaire historique de Berlin a été inauguré le 30 janvier dernier. Deux salles de travail et une petite bibliothèque sont à la disposition des étudiants de 8 heures du matin à 9 heures et demie du soir.

Le séminaire se divise en 4 sections sous la direction des professeurs Weizsäcker, Bresslau, Moser et Delbrück (ces trois derniers sont professeurs extraordinaires).

Le séminaire n'est pas dans l'Université, mais dans les bâtiments annexes de la Dorotheenstrasse.

Le Gérant : **G. MASSON.**

LISTE DES MEMBRES

DE LA

SOCIÉTÉ D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

27, rue Saint-Guillaume, 27

Bureau de la Société :

Président :

M. BEAUSSIRE, membre de l'Institut, professeur honoraire de Faculté.

Vice-présidents :

MM.
DUVERGER, professeur à la Faculté de droit.
GRÉARD, membre de l'Institut, vice-recteur de l'Académie de Paris.
MASCART, directeur du bureau central météorologique, professeur au Collège de France.
TRÉLAT (Dr ULYSSE), professeur à la Faculté de médecine, membre de l'Académie de médecine.

Secrétaire général :

M. LAVISSE, maître de conférences à l'École normale, professeur adjoint et directeur d'études pour l'histoire à la Faculté des lettres.

Secrétaire général adjoint :

M. PETIT DE JULLEVILLE, maître de conférences à l'École normale, professeur suppléant à la Faculté des lettres.

Secrétaire trésorier :

M. GUÉRIE, secrétaire de l'École des sciences politiques.

Conseil de la Société :

MM.
BAMBERGER, donateur.
BEAUSSIRE, membre de l'Institut, professeur honoraire de Faculté.
BERTHELOT, membre de l'Institut, inspecteur général de l'enseignement supérieur, professeur au Collège de France.
BEUDANT, doyen de la Faculté de droit.
BOUCHÉ-LECLERCQ, professeur suppléant à la Faculté des Lettres.
BOUTMY, membre de l'Institut, directeur de l'École libre des sciences politiques. (*Membre de droit.*)
BOUTROUX, maître de conférences à l'École normale.
BUFNOIR, professeur à la Faculté de droit. (*Membre de droit.*)
CROISET (A.), professeur adjoint à la Faculté des lettres.

MM.

CROUSLÉ, professeur à la Faculté des lettres.

DARBOUX, professeur à la Faculté des sciences.

DASTRE, professeur suppléant à la Faculté des sciences.

DESJARDINS (ALBERT), professeur à la Faculté de droit.

DREYFUS-BRISAC, rédacteur en chef de la *Revue internationale de l'Enseignement*.

DU MESNIL, conseiller d'État, directeur honoraire de l'enseignement supérieur.

DUVAL (Dr MATHIAS), agrégé à la Faculté de médecine.

DUVERGER, professeur à la Faculté de droit.

FLOURENS, conseiller d'État, directeur général des cultes.

GARIEL (Dr), professeur agrégé à la Faculté de médecine.

GICQUEL, donateur.

GOGUEL, donateur.

GRÉARD, membre de l'Institut, vice-recteur de l'Académie de Paris.

GUICHARD, donateur.

HUBNER, donateur.

JANET, membre de l'Institut, professeur à la Faculté des lettres.

LAVISSE, maître de conférences à l'École normale, professeur adjoint et directeur d'études pour l'histoire à la Faculté des lettres. (*Membre de droit.*)

LIPPMANN, professeur à la Faculté des sciences.

LYON-CAEN, professeur à la Faculté de droit et à l'École libre des sciences politiques.

MARION, professeur au lycée Henri IV.

MARTHA, membre de l'Institut, professeur à la Faculté des lettres.

MASCART, professeur au Collège de France.

MASSON (GEORGES), éditeur de la *Revue*. (*Membre de droit.*)

PASTEUR, membre de l'Académie française et de l'Académie des sciences.

PETIT DE JULLEVILLE, maître de conférences à l'École normale, professeur suppléant à la Faculté des lettres.

PIGEONNEAU, professeur suppléant à la Faculté des lettres.

SCHEURER-KESTNER, donateur.

SÉE (Dr MARC), chirurgien des hôpitaux, agrégé à la Faculté de médecine.

SIEGFRIED, donateur.

TRANCHANT, ancien conseiller d'État.

TRÉLAT (Dr ULYSSE), professeur à la Faculté de médecine.

ZELLER, membre de l'Institut, inspecteur général de l'enseignement supérieur.

Membres fondateurs :

MM.

BEAUSSIRE, membre de l'Institut, professeur honoraire de Faculté, 96, boulevard Saint-Germain.

BERT (PAUL), député, membre de l'Institut, professeur à la Faculté des sciences, 9, rue Guy-de-la-Brosse.

MM.

BERTHELOT, membre de l'Institut, inspecteur général de l'Enseignement supérieur, professeur au Collège de France, 3, rue Mazarine.

BOISSIER (GASTON), membre de l'Académie française, professeur au Collège de France, 79, rue des Feuillantines.

BOUTMY (E.), membre de l'Institut, directeur de l'École libre des sciences politiques, 27, rue Saint-Guillaume.

BRÉAL (MICHEL), membre de l'Institut, inspecteur général de l'Enseignement supérieur, professeur au Collège de France, 63, boulevard Saint-Michel.

BUFNOIR, professeur à la Faculté de droit, 1, quai d'Orsay.

FUSTEL DE COULANGES, membre de l'Institut, professeur à la Faculté des lettres, 74, rue de Seine.

JACCOUD (Dr), membre de l'Académie de médecine, professeur à l'École de médecine, 62, boulevard Haussmann.

JANET (PAUL), membre de l'Institut, professeur à la Faculté des lettres, 56, rue de Grenelle-Saint-Germain,

LAVISSE (E.), maître de conférences à l'École normale supérieure, professeur adjoint et directeur d'études pour l'histoire à la Faculté des lettres, 5, rue de Médicis.

LE FORT (Dr), membre de l'Académie de médecine, professeur à la Faculté de médecine, 96, rue de la Victoire.

LIOUVILLE (Dr), député, professeur agrégé à la Faculté de médecine, 3, quai Malaquais.

LŒWY, membre de l'Institut, sous-directeur de l'Observatoire, 6, rue Cassini.

MONOD (G.), directeur à l'École des hautes études, maître de conférences à l'École normale supérieure, 76, rue d'Assas.

PARIS (GASTON), membre de l'Institut, professeur au Collège de France, 11, rue de Varennes.

PASTEUR, membre de l'Académie française et de l'Académie des sciences, à l'École normale, rue d'Ulm, 45.

PERROT (G.), membre de l'Institut, professeur à la Faculté des lettres, directeur de l'École normale supérieure, 45, rue d'Ulm.

RENAN (ERNEST), membre de l'Académie française, administrateur du Collège de France, 4, rue de Tournon.

RIBOT (AL.) député, professeur à l'École libre des sciences politiques, 65, rue Jouffroy.

SCHUTZENBERGER, professeur au Collège de France, 67, rue Claude-Bernard.

TAINE (H.), membre de l'Académie française, professeur à l'École des beaux-arts, 23, rue Cassette.

Membres donateurs :

MM.

BAGGIO, 21, rue du Centre, Carvin (Pas-de-Calais).

GOLDSCHMIDT (S.-H.), 6, rond-point des Champs-Élysées.

HUBNER, 9, rue de Téhéran.

MM.
ANDRÉ (Édouard), 158, boulevard Haussmann.
HIRSCH (baron de), 2, rue de l'Élysée.
SCHEURER-KESTNER, sénateur, 57, rue de Babylone.
EICHTHAL (Adolphe d'), 42, rue Neuve-des-Mathurins.
EICHTHAL (Gustave d'), 152, boulevard Haussmann.
HACHETTE ET Cie, 79, boulevard Saint-Germain.
BISCHOFFSHEIM, 3, rue Taitbout.
MASSON (Georges), 120, boulevard Saint-Germain.
REINACH (Joseph), 31, rue de Berlin.
ROTHSCHILD (baron Alphonse de), rue Saint-Florentin.
GOLDSCHMIDT (Léopold), 12, rue Murillo.
GOGUEL, 14, rue Le Peletier.
SIEGFRIED (Jacques), 18, rue Murillo.
KAAN (Isaac), 58, avenue du Bois-de-Boulogne.
GICQUEL (Prosper), 72, faubourg Saint-Honoré.
LA CAZE, député, 107, rue de Grenelle-Saint-Germain.
BAMBERGER (Henri), 14, rond-point des Champs-Élysées.
GUICHARD (Jules), rue de Messine.
CAMONDO (comte Nizim de), 64, rue de Monceau.
LEONINO (baron Joseph), 7, rue Euler.
EPHRUSSI (Ch.), 83, rue de Monceau.
STERN (Jacques), 58, rue de Châteaudun.
POIRRIER, 49, rue d'Hauteville.

Membres adhérents :

GROUPE DE PARIS

MM.
ALCAN, libraire-éditeur, 108, boulevard Saint-Germain.
ALIX (Gabriel), professeur à l'École des sciences politiques, 13, rue du Cherche-Midi.
AMAGAT, député, 9, rue des Feuillantines.
ANGOT, professeur au lycée Condorcet, 82, rue de Grenelle.
APPELL, maître de conférences à l'Ecole normale, 22, rue Soufflot.
AYRAL (Louis), docteur en droit, 24, avenue Duquesne.
BEAUCHAMP (de), chef de bureau au ministère de l'Instruction publique.
BEAUREGARD, professeur agrégé à la Faculté de droit, 42, rue du Dragon.
BELJAME, maître de conférences à la Faculté des lettres, 29, rue de Condé.
BÉRARD (Ed.), 160, boulevard Haussmann.
BERGAIGNE, chargé de cours à la Faculté des lettres, 12, rue d'Erlanger.
BERTIN (Ernest), professeur libre à la Faculté des lettres, 13, rue Boislevent, Passy.
BEUDANT, doyen de la Faculté de droit (École de droit), place du Panthéon.
BIBLIOTHÈQUE de la Chambre des députés.
BIGNON (Louis), 12, avenue du Bois-de-Boulogne.

MM.

BIXIO, conseiller municipal, 17, quai Voltaire.

BONNARD (PAUL), agrégé de philosophie, 49, rue de Grenelle.

BONNIER (GASTON), maître de conférences à l'École normale, 7, rue Amiot.

BOSSANGE (LÉOPOLD), commissionnaire en librairie, 6, rue de Chabanais.

BOSSERT, inspecteur d'Académie, 51, rue d'Assas.

BOUCHÉ-LECLERCQ, professeur suppléant à la Faculté des lettres, 66, boulevard Saint-Germain.

BOURDEAU, 21, quai Bourbon.

BOURGET (PAUL), 7, rue Monsieur.

BOUTROUX, maître de conférences à l'École normale, 67, rue Claude-Bernard.

BOUTY, maître de conférences à l'École normale, 133, boulevard Saint-Michel.

BRANLY, professeur de physique à l'Institut catholique, 42, avenue de Breteuil.

BRUNETIÈRE, 4, rue Paillet.

BUISSON, publiciste, 100, rue d'Assas.

CAMESCASSE, préfet de police.

CARRAU (LUDOVIC), maître de conférences à la Faculté des lettres, rue Tronchet, n° 30.

CARRIÈRE, répétiteur à l'École des hautes études, 2, rue de Lille.

CERF (LÉOPOLD), libraire-éditeur, 5, rue de Médicis.

CHANTEPIE DU DÉZERT (DE), bibliothécaire de l'École normale supérieure, à Joigny (Yonne).

CHATIN, maître de conférences à la Faculté des sciences, 128, boulevard Saint-Germain.

COLIN (ARMAND), éditeur, 174, boulevard Saint-Germain.

COLLIGNON, professeur suppléant à la Faculté des lettres, 59, rue Claude-Bernard.

COMPAYRÉ, député, 77, rue Claude-Bernard.

CORDIER, professeur à l'École des langues orientales, 3, place Vintimille.

CROISET (ALFRED), professeur adjoint à la Faculté des lettres et directeur des études littéraires et philologiques, 66, rue de Vaugirard.

CROUSLÉ, professeur à la Faculté des lettres, 22, rue Gay-Lussac.

DAGUIN, avocat, 29, rue de l'Université.

DARBOUX, professeur à la Faculté des sciences, 36, rue Gay-Lussac.

DARMESTETER (ARSÈNE), professeur à la Faculté des lettres, place de la Mairie, à Vaugirard.

DASTRE, maître de conférences à l'École normale et professeur suppléant à la Faculté des sciences, 46, boulevard Saint-Michel.

DAUPHINÉ, professeur au lycée de Vanves, 19, rue Faraday.

DELALAIN (PAUL), libraire, 56, rue des Écoles.

DESDEVISES DU DÉSERT, 3, rue Soufflot.

DESJARDINS (ALB.), professeur à la Faculté de droit, 30, rue de Condé.

DREYFUS (ADOLPHE), 66, boulevard Malesherbes.

MM.

DREYFUS (ALPHONSE), 61, rue de l'Arcade.

DREYFUS (GUSTAVE), 101, boulevard Malesherbes.

DREYFUS-BRISAC (ÉMILE), 46, rue de Clichy.

DREYFUS-BRISAC (P.-E.), rédacteur en chef de la *Revue internationale de l'Enseignement*, 6, rue de Turin.

DREYFUS-BRISAC (Dr), médecin des hôpitaux, 46, rue de Clichy.

DREYFUS-CARDOZO, 2, avenue Hoche.

DREYSS, ancien recteur, inspecteur général honoraire de l'Instruction publique, 76, rue du Cherche-Midi.

DU BUIT, membre du conseil de l'Ordre des avocats, 59, boulevard Malesherbes.

DUCROCQ, professeur à la Faculté de droit, 16, rue Stanislas.

DU MESNIL, conseiller d'État, directeur honoraire de l'enseignement supérieur, 28, rue Saint-Georges.

DUTER, professeur au lycée Louis-le-Grand, 5, rue Mirebel.

DUVAL, agrégé à la Faculté de médecine, 11, cité Malesherbes (rue des Martyrs).

DUVERGER, professeur à la Faculté de droit, 2 *bis*, rue Soufflot.

EPHRAIM, agrégé de philosophie, 18, avenue de l'Alma.

ESMEIN, agrégé à la Faculté de droit, 7, rue Leroux.

FAUCHER (LÉON), ingénieur en chef des poudres et salpêtres, adjoint au directeur du service des P. et S. au ministère de la Guerre, 13, boulevard du Palais.

FLACH (JACQUES), professeur au Collège de France et à l'École des sciences politiques, 37, rue de Berlin.

FLOURENS, conseiller d'État, directeur des cultes, 129, rue de la Pompe (Passy-Paris).

FONCIN, inspecteur général de l'instruction publique, 87, rue de Rennes.

FORCRAND (DE), au Collège de France, 33, rue de Tournon.

FOUCHER DE CAREIL, sénateur, 9, rue François Ier.

FOULD (PAUL), ancien maître des requêtes au Conseil d'État, 62, avenue d'Iéna.

FRIEDEL, membre de l'Institut, professeur à la Faculté des sciences, 9, rue Michelet.

GAILLARD (JULES), 22, rue de l'Élysée.

GARIEL, professeur agrégé à la Faculté de médecine, ingénieur des ponts-et-chaussées, 39, rue Jouffroy.

GARSONNET, professeur à la Faculté de droit, 24, rue Gay-Lussac.

GAUTIER, proviseur du lycée de Vanves.

GAZIER, maître de conférences à la Faculté des lettres, 12, avenue Trudaine.

GEBHART, professeur à la Faculté des lettres, 58, rue Gay-Lussac.

GÉRARDIN, professeur à la Faculté de droit, 49, rue Madame.

GIARD, député, 181, boulevard Saint-Germain.

GIRARD, maître de conférences à la Faculté des lettres, 51, rue Saint-Placide.

MM.

GLASSON, membre de l'Institut, professeur à la Faculté de droit, 40, rue du Cherche-Midi.

GODART, directeur de l'École Monge.

GOELTZER, maître de conférences à la Faculté des lettres, 104, rue Legendre.

GRÉARD, membre de l'Institut, vice-recteur de l'Académie de Paris, à la Sorbonne.

GUÉRIE, secrétaire de l'École des sciences politiques, 27, rue Saint-Guillaume.

GUÉROULT, receveur des finances, 55, rue du Four.

GUIZOT, professeur au Collège de France, 42, rue de Monceau.

HADAMARD, 9, rue Chauchat.

HAUVETTE-BESNAULT, maître de conférences à la Faculté des lettres, 51, rue Monsieur-le-Prince.

HEUMANN, maître de conférences à l'École normale supérieure, 24, rue des Écoles.

HIRZ (Madame), 18, rue de Vienne.

JALABERT, professeur à la Faculté de droit, 9, avenue de l'Observatoire.

JAMESON, 15, boulevard Malesherbes.

JOBBÉ-DUVAL, professeur agrégé à la Faculté de droit, 1, rue Gay-Lussac.

JOLY (H.), chargé de conférences à la Faculté des lettres, 14, avenue de l'Observatoire.

JOUANNY, industriel, 70, rue du Faubourg-du-Temple,

JUGLAR (Madame J.), 1, rue Lavoisier.

KŒCHLIN (Raymond), 176, boulevard Saint-Germain.

KŒLL, professeur au lycée Louis-le-Grand, 84, rue Claude-Bernard.

LAFERRIÈRE, président de section au Conseil d'État, 3, rue de Florence.

LAFFONT, préparateur de physiologie à la Sorbonne, 53, quai de Bourbon.

LAINÉ, agrégé à la Faculté de droit, 4, rue Le Goff.

LAMY (Ernest), vice-président honoraire des Membres de l'Enseignement, 12, rue d'Isly.

LANTOINE, secrétaire de la Faculté des lettres, 31, rue de Constantinople.

LARNAUDE, professeur agrégé à la Faculté de droit, 68, rue d'Assas.

LARROUMET, maître de conférences à la Faculté des lettres, 9, rue du Val-de-Grâce.

LAURENÇON, député des Hautes-Alpes, 1, rue des Saints-Pères.

LEBON (André), professeur à l'École des sciences politiques, chef du cabinet du président du Sénat, 2, rue de Tournon.

LEFEBVRE, agrégé à la Faculté de droit, 38, rue d'Ulm.

LÉGER, professeur à l'École des langues orientales vivantes, 157, boulevard Saint-Germain.

LELONG, archiviste-paléographe, 59, rue Monge.

LEROY-BEAULIEU (Anatole), professeur à l'École des sciences politiques, 69, rue Pigalle.

MM.

LEROY-BEAULIEU (Paul), membre de l'Institut, professeur au Collège de France, 27, avenue du Bois-de-Boulogne.

LEVASSEUR, membre de l'Institut, professeur au Collège de France, 26, rue Monsieur-le-Prince.

LE VAVASSEUR DE PRÉCOURT, maître des requêtes au Conseil d'État, 113, boulevard Haussmann.

LÉVY, inspecteur général de l'Instruction publique, 59, rue Madame.

LIARD, directeur de l'Enseignement supérieur au ministère de l'Instruction publique.

LICHTENBERGER, doyen de la Faculté de théologie protestante, 75, rue Denfert-Rochereau.

LIOUVILLE (Dr), député, agrégé de la Faculté de médecine, 3, quai Malaquais.

LIPPMANN, professeur à la Faculté des sciences, 108, boulevard Saint-Germain.

LYON-CAEN, professeur à la Faculté de droit et à l'École des sciences politiques, 13, rue Soufflot.

MARCHAND (Léon), professeur à l'École supérieure de pharmacie, Thiais (Seine).

MARION, professeur au lycée Henry IV, 22, rue de Grenelle.

MARTHA, membre de l'Institut, professeur à la Faculté des lettres, 55, rue du Cherche-Midi.

MARTHA (Jules), maître de conférences à la Faculté des lettres, 55, rue du Cherche-Midi.

MASCART, directeur du Bureau météorologique de France, 60, rue de Grenelle.

MASPERO, membre de l'Institut, professeur au Collège de France, 43, boulevard Saint-Germain.

MEYRARGUES, 103, boulevard Malesherbes.

MICHAU (Alfred), 93, boulevard Saint-Michel.

MICHEL (Léon), agrégé à la Faculté de droit, 31, rue Bonaparte.

MICHEL (Henri), agrégé à la Faculté de droit, 53, rue Monge.

MOTHÉRÉ, professeur au lycée Charlemagne, 47, rue des Tournelles.

MOUTON, maître de conférences à la Faculté des sciences, à Fontenay-sous-Bois, 1, rue de l'Audience.

NEVREZÉ (de), avocat, 11, rue de Sèvres.

PASSY, membre de l'Institut, député, à Neuilly-sur-Seine.

PERIER (Paul-Casimir), 16, rue du Général-Foy.

PERRIER, professeur au Muséum, 28, rue Gay-Lussac.

PETIT DE JULLEVILLE, maître de conférences à l'École normale supérieure, professeur suppléant à la Faculté des lettres, 49, rue du Ranelagh.

PICOT, membre de l'Institut, 54, rue Pigalle.

PIGEONNEAU, professeur suppléant à la Faculté des lettres, 7, rue Scheffer.

POINCARÉ, professeur suppléant à la Faculté des sciences, 66, rue Gay-Lussac.

MM.

PONTREMOLI, 36, rue Lafayette.
POPELIN, 7, rue de Téhéran.
POUBELLE (E.), préfet de la Seine.
POUCHET, professeur au Muséum, 5, rue de Médicis.
QUEUX DE SAINT-HILAIRE (marquis DE), président de la Société d'encouragement pour les études grecques, 3, rue Soufflot.
RAMBAUD, chargé de cours à la Faculté des lettres, 76, rue d'Assas.
REGNARD (Dr), 46, boulevard Saint-Michel.
REINACH (TH.), 31, rue de Berlin.
RENAULT, professeur à la Faculté de droit, 28, rue Jacob.
RIBOT (AL.), député, professeur à l'École des sciences politiques, 65, rue Jouffroy.
RIBOT (TH.), directeur de la *Revue philosophique*, 108, boulevard Saint-Germain.
RICHET (CH.), agrégé à la Faculté de médecine, 15, rue de l'Université.
ROCHEFOUCAULD (DE LA), 6, boulevard des Invalides.
ROUVILLE (DE), 166, boulevard Haussmann.
ROY, professeur à l'École des chartes, répétiteur à l'École des hautes études, 12, rue des Saints-Pères.
ROZIÈRE (DE), sénateur, membre de l'Institut, 8, rue Lincoln.
SABATIER, professeur à la Faculté de théologie protestante, 66, rue N.-Dame-des-Champs.
SÉE (Dr), chirurgien des hôpitaux, agrégé à la Faculté de médecine, 126, boulevard Saint-Germain.
SÉNÉCHAL, inspecteur des finances, 15, rue de Condé.
SOREL (ALBERT), secrétaire général du Sénat, palais du Luxembourg.
STROPENO, professeur au lycée Charlemagne.
TAINE, membre de l'Académie française, 23, rue Cassette.
TANNERY, maître de conférences à l'École normale, 139, boulevard Saint-Michel.
TERRAT, professeur de droit à l'Institut catholique, 18, rue Saint-Romain.
TISSERAND, membre de l'Institut, 5, avenue de l'Observatoire.
TRANCHANT, ancien conseiller d'État, 28, rue Barbet-de-Jouy.
TRAPPE, 60, rue Condorcet.
TRÉLAT, professeur au Conservatoire des Arts-et-métiers, 17, rue Denfert-Rochereau.
TRÉLAT (Dr), professeur à la Faculté de médecine, 18, rue de l'Arcade.
VAST, professeur au lycée Condorcet.
VÉLAIN, maître de conférences à la Faculté des sciences.
VERNES (MAURICE), 33, rue Fortuny.
VIDAL DE LA BLACHE, sous-directeur de l'École normale, 45, rue d'Ulm.
VILLETARD, auditeur au Conseil d'État, 45, rue de Rennes.
VIOLLE, maître de conférences à l'École normale, 89, boulevard Saint-Michel.
WEISS, ancien conseiller d'État, 103, avenue de Villiers.

MM.

WORMS, banquier, 28, boulevard Poissonnière.

WORMS (Madame), 45, boulevard Haussmann.

ZELLER, maître de conférences à la Faculté des lettres, 26, rue Gay-Lussac.

ZELLER, membre de l'Institut, inspecteur général de l'Enseignement supérieur, 38, boulevard des Invalides.

GROUPE D'AIX-MARSEILLE

MM.

ABRAHAM (Benjamin), juge suppléant à Aix et conseiller général des Bouches-du-Rhône.

BARTHELET, 8, rue Beauveau, Marseille.

BELIN, recteur de l'Académie.

BESSON, conseiller général de Marseille.

BOUISSON, professeur à l'École de médecine et de pharmacie, Marseille.

BROCHIER, ancien maire de Marseille, 29, rue de la République.

CAILLOL de PONCY, professeur de physique médicale à l'École de médecine et de pharmacie, Marseille.

CATTA, professeur au Lycée, Marseille.

CHAPPLAIN, directeur de l'École de médecine et de pharmacie, Marseille.

CLERC, maître de conférences à la Faculté des lettres d'Aix.

COURBALLAT, professeur à l'École de médecine et de pharmacie, Marseille.

DAUMAS, secrétaire général de la mairie de Marseille.

DURANTY, professeur d'anatomie pathologique (École de médecine et de pharmacie), Marseille.

FALLOT, professeur suppléant à l'École de médecine et de pharmacie, Marseille.

GIRARD, professeur de clinique médicale à l'École de médecine et de pharmacie, Marseille.

GUIBAL, doyen de la Faculté des lettres d'Aix.

HUGUENY, professeur à la Faculté des sciences, Marseille.

JORET (Ch.), professeur à la Faculté des lettres, Aix.

JOURDAN (Édouard), professeur à la Faculté de droit, Aix.

JOURDAN, professeur à la Faculté des sciences de Marseille.

LAGET, professeur à l'École de médecine, Marseille.

LIVON (Dr Ch.), 14, rue Perrier, à Marseille.

MAGAIL, professeur de clinique obstétricale à l'École de médecine et de pharmacie, Marseille.

MARCORELLES, professeur suppléant à l'École de médecine et de pharmacie, Marseille.

MÉRIGNHAC, professeur à la Faculté de droit d'Aix.

MORGES (P.), professeur de chimie industrielle à la Faculté des sciences, 1, place Saint-Michel, Marseille.

NAQUET, procureur général à la Cour d'appel, Aix.

MM.

PIRONDI, professeur à l'École de médecine et de pharmacie, Marseille.

QUEIREL, professeur suppléant à l'École de médecine et de pharmacie, Marseille.

RAMPAL, professeur à l'École de médecine et de pharmacie, vice-président du conseil d'hygiène, Marseille.

RIETSCH, professeur suppléant à l'École de médecine et de pharmacie, Marseille.

RIGAL (Émile), maître de conférences à la Faculté des lettres, Aix.

ROUSSET, professeur à l'École de médecine et de pharmacie, Marseille.

ROUSTAN, professeur à l'École de médecine et de pharmacie, Marseille.

TIMBAL, professeur à la Faculté de droit, Aix.

VAYSSIÈRE, préparateur à la Faculté des sciences, Marseille.

VESSIOT, inspecteur d'Académie à Marseille.

VILLARD, professeur à l'École de médecine et de pharmacie, Marseille.

VILLENEUVE (fils), professeur suppléant à l'École de médecine et de pharmacie, Marseille.

GROUPE DE BESANÇON

MM.

BÉJANIN, président du Tribunal civil.

BESSON, substitut du procureur général.

BOUSSEY, professeur au lycée, 11, rue Morand.

DROZ, professeur au lycée, square Saint-Amour, 4.

GAUDERON (Dr), professeur à l'École préparatoire de médecine.

GRUEY, professeur à la Faculté des sciences.

MAGNIN (Dr), maître de conférences à la Faculté des sciences.

MAIROT (Gustave), banquier, 17, rue de la Préfecture.

MOLINIER (Charles), professeur à la Faculté des lettres.

MOQUIN-TANDON, professeur à la Faculté des sciences.

PINGAUD, professeur à la Faculté des lettres.

SÉE, juge au tribunal civil, Lons-le-Saulnier.

TIVIER, doyen de la Faculté des lettres.

VERNIER, professeur au lycée, 10, rue Charles-Nodier.

GROUPE DE BORDEAUX

MM.

ABRIA, doyen de la Faculté des sciences.

ARMINGAUD, professeur à la Faculté mixte de médecine et de pharmacie.

Dr AZAM, professeur à la Faculté mixte de médecine et de pharmacie.

BARCKHAUSEN, professeur à la Faculté de droit.

BAUDRY-LACANTINERIE, professeur à la Faculté de droit.

BOUCHARD, professeur à la Faculté mixte de médecine et de pharmacie.

CALLEN (l'abbé), professeur à la Faculté de théologie catholique.

COUAT, doyen de la Faculté des lettres.

MM.

COUPÉRIE, secrétaire général de la Société d'agriculture de la Gironde, 11, rue Montméjan.
COURAUD, doyen de la Faculté de droit.
COYNE, professeur à la Faculté mixte de médecine et de pharmacie.
CUQ, professeur à la Faculté de droit.
DELOYNES, professeur à la Faculté de droit.
DESPAGNET, agrégé à la Faculté de droit.
DUPOND, directeur de l'École de notariat.
DUPUY, professeur à la Faculté mixte de médecine et de pharmacie.
ESPINAS, professeur à la Faculté des lettres.
FAURE, agrégé à la Faculté de droit.
FORQUIGNON, maître de conférences à la Faculté des sciences.
FROMENT, professeur à la Faculté des lettres.
GAYON, professeur à la Faculté des sciences.
HOUEL, professeur honoraire de la Faculté des sciences.
Dr JOLIET, professeur à la Faculté mixte de médecine et de pharmacie.
KUNSTLER, maître de conférences à la Faculté des sciences.
LAGROLET, préparateur à la Faculté mixte de médecine et de pharmacie.
LESPIAULT, professeur à la Faculté des sciences.
LEVILLAIN, professeur à la Faculté de droit.
LUCHAIRE, professeur à la Faculté des lettres.
MARANDOUT, professeur à la Faculté de droit.
MERGET, professeur à la Faculté mixte de médecine et de pharmacie.
MILLARDET, professeur à la Faculté des sciences.
MORACHE, professeur à la Faculté mixte de médecine et de pharmacie.
PEREZ, professeur à la Faculté des sciences.
PICOT, professeur à la Faculté mixte de médecine et de pharmacie.
RAYET, professeur à la Faculté des sciences, directeur de l'Observatoire.
ROUX, professeur à la Faculté des sciences.
SAIGNAT, professeur à la Faculté de droit.
SIMONNET, chef de travaux cliniques à la Faculté des sciences.
STAPFER, professeur à la Faculté des lettres.
VERGELY, professeur à la Faculté mixte de médecine et de pharmacie.
VILLE DE MIRMONT (HENRI DE LA), maître de conférences à la Faculté des lettres.
WALTZ, professeur à la Faculté des lettres.

GROUPE DE CAEN

MM.

BOURGEOIS, chargé de cours à la Faculté des lettres.
DANJON, professeur à la Faculté de droit.
DENIS, doyen de la Faculté des lettres.
DESDEVISES DU DÉSERT, professeur à la Faculté des lettres.
DESLONGCHAMPS, professeur à la Faculté des sciences.
DUGUIT, professeur agrégé à la Faculté de droit.

MM.
GASTÉ, professeur à la Faculté des lettres.
GUILLOUARD, professeur à la Faculté de droit.
JOLY (A.), doyen de la Faculté des lettres.
TESSIER (Jules), professeur à la Faculté des lettres.
VAUGEOIS, professeur à la Faculté de droit.

GROUPE DE CHAMBÉRY

MM.
BRÉDIF, recteur de l'Académie.
HOLLANDE, professeur à l'École préparatoire à l'Enseignement supérieur des sciences et des lettres.
MONGIN (Victor), professeur à l'École préparatoire à l'Enseignement supérieur des sciences et des lettres.

GROUPE DE CLERMONT

MM.
ALLUARD, doyen honoraire de la Faculté des sciences.
BLATIN, professeur à l'École préparatoire de médecine et de pharmacie.
CHOTARD, doyen de la Faculté des lettres.
DOURIF, professeur à l'École préparatoire de médecine et de pharmacie.
ESSARTS (des), professeur à la Faculté des lettres.
FLEURY, directeur de l'École préparatoire de médecine et de pharmacie.
GAGNON, professeur à l'École de médecine.
GARLIN-SOULANDRE, professeur à la Faculté des sciences.
GASQUET, professeur au lycée.
HUGUET, professeur à l'École préparatoire de médecine et de pharmacie.
JULIEN, professeur à la Faculté des sciences.
LENOIR, adjoint au maire.
LUGUET, professeur à la Faculté des lettres.
NIVET, professeur à l'École préparatoire de médecine et de pharmacie.
PELLET, professeur à la Faculté des sciences.
ROUJOU, professeur à la Faculté des sciences.
ROY (Émile), professeur au Lycée.
SAINT-LOUP, doyen de la Faculté des sciences.
TIXIER, professeur à l'École préparatoire de médecine et de pharmacie.
TRUCHOT, professeur à la Faculté des sciences.

GROUPE DE DIJON

MM.
AFFRE (Dr), à Beaune.
BAILLY, professeur à la Faculté de droit.
BERTRAND (Alexis), professeur à la Faculté des lettres.
BONNEVILLE, professeur à la Faculté de droit.
BOUGOT, professeur à la Faculté des lettres.
CARPENTIER, agrégé à la Faculté de droit.

MM.

CHAPPUIS, recteur de l'Académie.

COLLOT, chargé de cours à la Faculté des sciences.

COVILLE, maître de conférences à la Faculté des lettres.

DESSERTEAUX, professeur à la Faculté de droit.

HUGUES (G. d'), professeur à la Faculté des lettres.

GAFFAREL, professeur à la Faculté des lettres.

LADREY, professeur honoraire de la Faculté des sciences, à Lantenay (Côte-d'Or).

LOUIS-LUCAS (Paul), agrégé à la Faculté de droit.

MARGOTTET, professeur à la Faculté des sciences.

MONGIN, professeur à la Faculté de droit.

MOUCHET, professeur à la Faculté de droit.

SEIGNOBOS, maître de conférences à la Faculté des lettres.

WEISS, agrégé à la Faculté de droit.

GROUPE DE DOUAI-LILLE

MM.

ANGELLIER, maître de conférences à la Faculté des lettres, Douai.

BÉTOUT, maître de conférences à la Faculté des lettres, Douai.

BILLARDON, ingénieur des poudres, Esquerdes (Pas-de-Calais).

BOUSSINESQ, professeur à la Faculté des sciences, Lille.

CAZENEUVE, doyen honoraire de la Faculté de médecine, Lille.

CONS, professeur à la Faculté des sciences.

COURDAVEAUX, professeur à la Faculté des lettres, Douai.

DESJARDINS, doyen de la Faculté des lettres, Douai.

FABRE, avoué, Douai.

FEDER, professeur à la Faculté de droit, Douai.

FOLLEVILLE (de), doyen de la Faculté de droit, Douai.

GOSSELET, professeur à la Faculté des sciences, Lille.

HATTU, avocat, Douai.

LEFEBVRE, professeur au lycée, Lille.

MOY, professeur à la Faculté des lettres, Douai.

NOLEN, recteur de l'Académie, Douai.

OVIGNEUR, avocat (2, rue de Terremonde), Lille.

PAQUET, professeur à la Faculté de médecine, Lille.

PENJON, professeur à la Faculté des lettres, Douai.

THOMAS, professeur à la Faculté des lettres, Douai.

WANNEBROUCQ, doyen de la Faculté mixte de médecine et de pharmacie, Lille.

GROUPE DE GRENOBLE

MM.

GÉRARD, recteur de l'Académie,

JACQUINET, professeur au lycée de Grenoble, chargé de conférences à la Faculté des lettres.

MM.
TESTOUD, professeur à la Faculté de droit.
TROUILLER, professeur à la Faculté de droit.

GROUPE DE LYON

MM.
ANDRÉ, professeur à la Faculté des sciences.
APPLETON, professeur à la Faculté de droit.
AUDIBERT, professeur à la Faculté de droit.
BARBIER, professeur à la Faculté des sciences.
BAYET, chargé de cours à la Faculté des lettres.
BERTHÉLEMY, professeur agrégé à la Faculté de droit.
BLOCH, professeur à la Faculté des lettres.
CAILLEMER, doyen de la Faculté de droit.
CAZENEUVE, chargé de cours à la Faculté de médecine.
CHANTRE, directeur du Muséum.
CHARLES, correspondant de l'Institut, recteur de l'Académie.
CHAUVEAU, professeur à la Faculté de médecine.
CLAVEL, professeur à la Faculté des lettres.
CLÉDAT, professeur à la Faculté des lettres.
COHENDY, professeur à la Faculté de droit.
CROLAS, professeur à la Faculté de médecine.
DELORE, professeur à la Faculté de médecine.
ENOU, professeur à la Faculté de droit.
FACULTÉS CATHOLIQUES.
FAURE (ALFRED), professeur de botanique à l'École vétérinaire.
FERRAZ, professeur à la Faculté des lettres.
FLURER, professeur à la Faculté de droit.
GAILLETON, professeur à la Faculté de médecine.
GARRAUD, professeur à la Faculté de droit.
HEINRICH, doyen de la Faculté des lettres.
LACHARRIÈRE (Mlle), 7, rue des Archers.
LAFAYE, chargé de cours à la Faculté des lettres.
LÉPINE, professeur à la Faculté de médecine.
LESEUR, agrégé à la Faculté de droit.
LOIR, professeur honoraire de la Faculté des sciences.
LORTET, doyen de la Faculté de médecine.
MABIRE, professeur à la Faculté de droit.
MARC-SAUZET, agrégé à la Faculté de droit.
MAYET, professeur à la Faculté de médecine.
MONOYER, professeur à la Faculté de médecine.
MORAT, professeur à la Faculté de médecine.
MUNIER, avocat.
OLLIER, professeur à la Faculté de médecine.
PERROUD, professeur à la Faculté de médecine.
PONCET, professeur à la Faculté de médecine.

MM.
RAULIN, professeur à la Faculté des sciences.
RIAZ (A. DE), banquier.
ROCHAS (le docteur).
SICARD, doyen de la Faculté des sciences.
THALLER, professeur à la Faculté de droit.
VEYSSIÈRE (RAYMOND DE), à Ecully, Rhône.

GROUPE DE MONTPELLIER

MM.
BENOIT, professeur à la Faculté de médecine.
BERTIN, professeur à la Faculté de médecine.
BIMAR, agrégé à la Faculté de médecine.
BONNET, professeur suppléant à la Faculté des lettres.
BOYER, professeur à la Faculté de médecine.
BRISSAUD, agrégé à la Faculté de droit.
CARRIEU, agrégé à la Faculté de médecine.
CASTAN, professeur à la Faculté de médecine.
CASTETS, doyen de la Faculté des lettres.
CHABANEAU, chargé de cours à la Faculté des lettres.
CHALOT, agrégé à la Faculté de médecine.
CHANCEL, recteur de l'Académie.
COMBESCURE, professeur à la Faculté des sciences.
CROISET, professeur à la Faculté des lettres.
CROVA, professeur à la Faculté des sciences.
DAURIAC, professeur à la Faculté des lettres.
DAUTEVILLE, professeur au lycée.
DEVIC, chargé de cours à la Faculté des lettres.
DIACON, directeur de l'École supérieure de pharmacie.
DUMAS, professeur à la Faculté de médecine.
DUPRÉ, professeur à la Faculté de médecine.
ENGEL, professeur à la Faculté de médecine.
ESTOR, professeur à la Faculté de médecine.
FÉCAMP (ALBERT), bibliothécaire à la Bibliothèque universitaire, chargé de conférences à la Faculté des lettres.
GARBE, chargé de cours à la Faculté des sciences.
GAYRAUD, chargé de cours à la Faculté de médecine.
GERMAIN, professeur à la Faculté des lettres.
GIDE, professeur à la Faculté de droit.
GIRARD, agrégé à la Faculté de droit.
GIRARD (DE), agrégé à la Faculté de médecine.
GRASSET, professeur à la Faculté de médecine.
GRYNFELT, agrégé à la Faculté de médecine.
HAMELIN, chargé de cours à la Faculté de médecine.
JACQUEMET, agrégé à la Faculté de médecine.
JAUMES, professeur à la Faculté de médecine.

MM.
JEANJEAN, professeur à l'Ecole supérieure de pharmacie.
MAIRET, agrégé à la Faculté de médecine.
MASSIGLI, agrégé à la Faculté de droit.
MOITESSIER, professeur à la Faculté de médecine.
PLANCHON, professeur à la Faculté de médecine.
REVILLOUT, professeur à la Faculté des lettres.
ROUARD DE CARD, agrégé à la Faculté de droit.
ROUVILLE (DE), doyen de la Faculté des sciences.
SABATIER, professeur à la Faculté des sciences.
SERRE, agrégé à la Faculté de médecine.
VALABRÈGUE, professeur à la Faculté de droit.

GROUPE DE NANCY

MM.
AUBERT, 17, rue Lepois.
BEAUNIS, professeur à la Faculté de médecine.
BERNHEIM, professeur à la Faculté de médecine.
BIBLIOTHÈQUE de la Faculté de droit.
BICHAT, professeur à la Faculté des sciences.
BINET, professeur à la Faculté de droit.
BLEICHER, professeur à l'École supérieure de pharmacie.
BLONDEL, professeur à la Faculté de droit.
BOURCART, agrégé à la Faculté de droit.
CHARPENTIER, professeur à la Faculté de médecine.
CHAVEGRIN, agrégé à la Faculté de droit.
DEBIDOUR, professeur à la Faculté des lettres.
DECHARME, doyen de la Faculté des lettres.
EGGER, professeur à la Faculté des lettres.
FELTZ, professeur à la Faculté de médecine.
FLOQUET, professeur à la Faculté des sciences.
FRIANT, professeur à la Faculté des sciences.
GARNIER, professeur à la Faculté de droit.
GAVET, agrégé à la Faculté de droit.
GRANDEAU, doyen de la Faculté des sciences.
GROSS, professeur à la Faculté de médecine.
HATZFELD, négociant.
HERGOTT (ALPH.), professeur à la Faculté de médecine.
HEYDENREICH, professeur à la Faculté de médecine.
JACQUEMIN, directeur de l'École supérieure de pharmacie.
KRANTZ, maître de conférences à la Faculté des lettres.
LALLEMENT (ÉD.), professeur à la Faculté de médecine.
LEDERLIN, doyen de la Faculté de droit.
LE MONNIER, professeur à la Faculté des sciences.
LÉVY (E.), docteur en médecine.
LIÉGEOIS, professeur à la Faculté de droit.

MM.

LOMBARD (E.), professeur à la Faculté de droit.
LOMBARD (P.), professeur à la Faculté de droit.
MARTIN, maître de conférences à la Faculté des lettres.
MATHIEU, professeur à la Faculté des sciences.
MAY, professeur à la Faculté de droit.
MOURIN, recteur de l'Académie.
PFISTER, maître de conférences à la Faculté des lettres.
SPILLMANN, agrégé à la Faculté de médecine.
THIAUCOURT, maître de conférences à la Faculté de droit.

GROUPE DE POITIERS

MM.

ARREN, doyen de la Faculté des lettres.
AULARD, professeur à la Faculté des lettres.
BONNET (Émile), professeur à la Faculté de droit.
CHAIGNET, recteur de l'Académie.
HANRIOT, professeur à la Faculté des lettres.
LEPETIT (Louis).
MAILLARD, professeur à la Faculté des sciences.
PARMENTIER, professeur à la Faculté des lettres.

GROUPE DE TOULOUSE

MM.

ANDRÉ, professeur à l'École de médecine.
ARNAULT, professeur à la Faculté de droit.
BAILLAUD, doyen de la Faculté des sciences.
BASSET (M.), professeur à l'École de médecine.
BENOIST, professeur à la Faculté des lettres.
BONAMY, professeur à l'École de médecine.
BONFILS, doyen de la Faculté de droit.
BONNEMAISON, professeur à l'École de médecine.
BRESSOLLES (Joseph), professeur à la Faculté de droit.
CABOUAT, agrégé à la Faculté de droit.
CAMPISTRON, professeur à la Faculté de droit.
CAUBET, directeur de l'École de médecine.
DELOUME, professeur à la Faculté de droit.
DUMÉRIL, doyen de la Faculté des lettres.
FRÉBAULT, professeur à l'École de médecine.
GUIRAUD, professeur à la Faculté des lettres.
HALLBERG, professeur à la Faculté des lettres.
HAURIOU, professeur agrégé à la Faculté de droit.
JAURÈS, maître de conférences à la Faculté des lettres.
JOULIN, maître de conférences à la Faculté des sciences.
LABÉDA, professeur à l'École de médecine.
LARTET, professeur à la Faculté des sciences.

MM.

LAULANIÉ, professeur à l'École vétérinaire.
LEBÈGUE, professeur à la Faculté des lettres.
LEGOUX, professeur à la Faculté des sciences.
MABILLEAU, professeur à la Faculté des lettres.
MÉRIMÉE, professeur au lycée.
MOLINIER (Victor), professeur à la Faculté de droit.
NOGUÈS, professeur à l'École de médecine.
PAGET, agrégé à la Faculté de droit.
PERROUD, recteur de l'Académie.
RESSÉGUET, professeur à l'École de médecine.
SAINT-ANGE, professeur suppléant à l'École de médecine.
THOMAS (Antoine), maître de conférences à la Faculté des lettres.
TOUSSAINT, professeur à l'École de médecine.
VIDAL, agrégé à la Faculté de droit.
WALLON, agrégé à la Faculté de droit.

GROUPE D'ALGER

MM.

BOISSIÈRE, ancien recteur de l'Académie.
DAIN, professeur à l'École de droit.
ESTOUBLON, directeur de l'École préparatoire à l'enseignement du droit.
JEANMAIRE, recteur de l'Académie.
MASQUERAY, directeur de l'École préparatoire à l'enseignement supérieur des lettres.
ROUX, professeur à l'École de droit,
TEXIER, directeur de l'École préparatoire de médecine et de pharmacie.

DIVERS

MM.

BEAULSIRE, 10, rue d'Espaluague, Pau.
BIANCONI, inspecteur d'Académie à Digne.
CHÉNON (Émile), agrégé à la Faculté de droit de Rennes, 5, place Saint-Georges.
CONDOMINE, juge à Bourg.
CONINCK (Mme de), Havre.
COYTEUX-DUPORTAL, directeur de l'enregistrement, Laval.
DUMONT (Mme Albert), villa de la Baume, route d'Antibes, à Cannes (Alpes-Maritimes).
GLAIZE, préfet de Saint-Étienne.
GRAUX-DOLLÉ, à Vervins (Aisne).
HERVÉ-BAZIN, professeur à la Faculté libre de droit d'Angers, 64, rue Desjardins.
HIGNARD, professeur honoraire de la Faculté des lettres de Lyon, à Cannes.
PASQUIER (l'abbé), directeur des hautes études ecclésiastiques, Angers.

MM.
PLANIOL, professeur agrégé à la Faculté de droit de Rennes.
PONNELLE (P.), à Chassagne-Montrachet.
PORT (CÉLESTIN), archiviste du département de Maine-et-Loire, Angers.
QUÈS, professeur en retraite, rue Mailly, 30, Perpignan.
VOISIN, professeur au lycée, Versailles, 85, boulevard de la Reine.

Membres d'honneur :

MM.
BILINSKI (DE), recteur de l'Université de Lemberg Léopold.
IHÉRING (docteur R. VON), professeur de droit à l'Université de Gœttingue.
KÉKULÉ (docteur), professeur à l'Université de Bonn.

Adhérents résidant à l'étranger :

MM.
AGUIAR (AUG. DE), professeur de chimie à l'Institut industriel, Lisbonne (Portugal).
BIBLIOTHÈQUE impériale de Strasbourg.
BURGESS, director of the School of political science, Columbia college New-York.
BYLANDT (comte CH. DE), Woorhout, 1a La Haye (Hollande).
CENTURY ASSOCIATION, care of F W Christern, New-York.
COLLARD, professeur à l'Université de Louvain.
CREMONA, sénateur du royaume d'Italie, Rome.
DELANOFF, secrétaire d'État, membre du Conseil de l'empire de Russie, directeur de la Bibliothèque impériale publique, Saint-Pétersbourg.
DURAND, South Orange, New-Jersey (États-Unis).
FORTUNO, représentant du ministère public, à Mexico.
GEORGIEWSKY, président du comité scientifique et membre du conseil du ministre de l'Instruction publique de Russie, conseiller privé, Saint-Pétersbourg.
KAMAROWSKI, professeur à l'Université de Moscou.
JURGENSEN ((JULES-F.-U.), agrégé de l'Université de France, au Locle, Neuchâtel (Suisse).
LARROUY, vice-chancelier du consulat de France, Leipzig.
MEYER, professeur de philosophie à l'Université de Bonn (Allemagne).
MILITARY ACADEMY, department of philosophy, West-Point, New-York (États-Unis).
PÉRARD, à Liège.
QUESADA, secrétaire de la Bibliothèque, à Buenos-Ayres, calle General-Lavalle, n° 60.
RIVE (DE LA), à Genève.
SANTOS (DE), 3, r. Madera, Madrid.
ZIESING (THÉODORE), professeur agrégé à l'Université de Zurich.

Paris. — Typ. Georges Chamerot, 19, rue des Saints-Pères. — 17271.

PRINCIPAUX CORRESPONDANTS ET COLLABORATEURS ÉTRANGERS

Marquis **Alfieri**, Sénateur du royaume d'*Italie*. — Docteur **Apathy**, Professeur de droit à l'Université de *Pesth*. — Docteur **Arndt**, Professeur d'histoire à l'Université de *Leipzig*. — Docteur **F. Ascherson**, Bibliothécaire à l'Université de *Berlin*. — Docteur **Avenarius**, Professeur de pédagogie à l'Université de *Zurich*. — Docteur **Biedermann**, Privat-docent à la Faculté de philosophie de *Berlin*. — Docteur **Bach**, Directeur de Realschule à *Berlin*. — **De Bilinski**, Recteur de l'Université de *Lemberg-Léopold*. — Docteur **Th. Billroth**, Professeur à la Faculté de médecine de *Vienne*. — Docteur **Bucheler**, Directeur de Burgerschule, à *Stuttgard*. — Docteur **Bucher**, Directeur du *Musée de l'Art moderne, appliqué à l'industrie*, à *Vienne*. — **P. Buisson**, publiciste à *Londres* (Angleterre). — Docteur **Christ**, Professeur de philosophie à l'Université de *Munich*. — Docteur **Claës Annerstedt**, Professeur à l'Université d'*Upsal*. — Docteur **Guillaume Creizenach**, Privat-docent de l'Université de *Leipzig*. — Docteur **Czihlarz**, Professeur de droit à l'Université de *Prague*. — Docteur **A.-V. Druffel**, Privat-docent à l'Université de *Munich*. — Baron **Dumreicher**, Conseiller de section au Ministère de l'instruction publique, à *Vienne*. — Docteur **d'Espine**, Professeur de médecine à l'Université de *Genève*. — Docteur **L. Felmeri**, Professeur de pédagogie à l'Université de *Klausenburg* (Hongrie). — Docteur **Théobald Fischer**, Professeur de géographie à l'Université de *Kiel*. — Docteur **A. Fournier**, Professeur d'histoire à l'Université de *Vienne*. — Docteur **Friedlaender**, Directeur de Realschule, à *Hambourg*. — **L. Gildersleeve**, Professeur à l'Université *Hopkins* (Baltimore). — Docteur **Hermann Grimm**, Professeur d'histoire de l'art moderne à l'Université de *Berlin*. — Docteur **Grünhut**, Professeur de droit à l'Université de *Vienne*. — Docteur **W. Hartel**, Professeur de philologie à l'Université de *Vienne*. — **L. de Hartog**, professeur à l'Université d'*Amsterdam*. — Docteur **Hitzig**, Directeur de gymnase et Professeur à l'Université de *Berne*. — Docteur **Hug**, Professeur de philologie à l'Université de *Zurich*. — Docteur **Hollenberg**, Directeur du Gymnase de *Creuznach*. — Docteur **R. von Ihering**, Professeur de droit à l'Université de *Gœttingue*. — Docteur **Ionckbloet**, Professeur de littérature à l'Université de *Leyde*. — Docteur **Kekulé**, Professeur à l'Université de *Bonn*. — Docteur **Kohn**, Professeur à l'Université d'*Heidelberg*. — **Krück**, Directeur du Réal-gymnase de Würzbourg. — The Rev. **Brooke Lambert**, D. D, à *Greenwich*, S. E. — Docteur **Launhardt**, recteur de l'école technique supérieure de *Hanovre*. — Docteur **Laur**, Professeur de littérature française à l'Université d'*Heidelberg*. — Docteur **A. P. Martin**, Président du Collège de Tungwen, à *Pékin* (Chine). — Docteur **Neumann**, Professeur à la Faculté de droit de *Vienne*. — Docteur **Nöldeke**, Directeur de l'École supérieure des filles à *Leipzig*. — Docteur **Paulsen**, Professeur de pédagogie à l'Université de *Berlin*. — **Eugène Rambert**, Professeur à l'École polytechnique de *Zurich*. — Docteur **Randa**, Professeur de droit à l'Université de *Prague*. — Docteur **Reber**, Directeur du Musée et Professeur à l'Université de *Munich*. — **Rivier**, Professeur de droit à l'Université de *Bruxelles*. — **Rouland Hamilton**, publiciste à *Londres*. — Docteur **Arnold Schaefer**, professeur d'histoire à l'Université de *Bonn*. — Docteur **Sjöberg**, Lecteur à *Stockholm*. — Docteur **Siebeck**, Professeur de pédagogie à l'Université de *Giessen*. — Docteur **Steenstrup fils**, Professeur d'histoire à l'Université de *Copenhague*. — Docteur **Steyn-Parvé**, Inspecteur de l'instruction secondaire en Hollande. — Docteur **L. Von Stein**, Professeur d'économie politique à l'Université de *Vienne*. — Docteur **Stoerk**, professeur à l'Université de *Greifswald*. — Docteur **Joh. Storm**, Professeur à l'Université de *Christiania*. — Docteur **Stoy**, Professeur de philosophie et de pédagogie à l'Université d'*Iéna*. — Docteur **Thoman**, Directeur de l'École cantonale de *Zurich*. — Docteur **Thomas**, Professeur à l'Université de *Gand*. — Docteur **Thomson**, Professeur à l'Université de *Copenhague*. — **Thorden**, Professeur à l'Université d'*Upsal*. — Docteur **Joseph Unger**, ancien ministre de l'empire d'Autriche-Hongrie à *Vienne*. — Docteur **Voss**, Chef d'institution à *Christiania*. — Docteur **O. Willmann**, Professeur de pédagogie à l'Université de *Prague*. — Commandeur **Zanfi**, à *Rome*. — Docteur **Zarnke**, Professeur de philologie à l'Université de *Leipzig*.

Paris. — Typ. Georges Chamerot, 19, rue des Saints-Pères — 17371.

REVUE INTERNATIONALE

DE

L'ENSEIGNEMENT

PUBLIÉE

Par la Société de l'Enseignement supérieur

CINQUIÈME ANNÉE. — N° 3

15 Mars 1885

PARIS

G. MASSON, ÉDITEUR

LIBRAIRE DE L'ACADÉMIE DE MÉDECINE

120, BOULEVARD SAINT-GERMAIN, 120

—

1885

Sommaire du N° 3 du 15 Mars 1885

La REVUE INTERNATIONALE DE L'ENSEIGNEMENT

paraît le 15 de chaque mois.

PRIX de L'ABONNEMENT : Paris, départements et étranger, UN an, 24 fr.

On s'abonne chez tous les libraires ou par l'envoi d'un mandat de poste.

***NOTA.* — Pour les membres de la Société d'Enseignement supérieur, le service de la Revue internationale est compris dans le prix de la cotisation annuelle.**

REVUE INTERNATIONALE

DE

L'ENSEIGNEMENT

LE PROJET DE LOI

SUR LES

ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

M. le ministre de l'instruction publique a déposé le 11 décembre dernier, sur le bureau de la Chambre des députés, un projet de loi *relatif aux subventions de l'État pour constructions et appropriations d'établissements et de maisons d'école destinés au service de l'enseignement supérieur, de l'enseignement secondaire et de l'enseignement primaire*. C'est la première fois que les trois ordres d'enseignement se trouvent réunis dans un même projet. Le fait est important. Au moment où le gouvernement de la République présente aux Chambres le programme et le devis de ce qui reste à faire pour achever le matériel scolaire de la France, il eût été fâcheux, à plus d'un égard, que l'enseignement supérieur, source principale de l'invention et de l'esprit scientifiques, suc et substance des autres enseignements, fût laissé de côté, et qu'on eût paru, alors que des dotations spéciales sont demandées pour les lycées et les écoles, s'en remettre pour le doter de ce qu'il n'a pas encore, aux ressources variables, en ce moment réduites, des budgets ordinaires. Ce n'est pas cependant qu'il n'ait pas obtenu jusqu'ici sa part, et même une large part, des fonds consacrés aux établissements scolaires; il serait injuste d'oublier ce qu'il a reçu, et avant d'exposer l'économie du projet qui doit le compléter, il n'est pas sans intérêt de passer en revue ce qu'il a déjà obtenu.

I

Le projet de loi du 11 décembre 1884 évalue à 69 millions environ les sommes jusqu'ici dépensées et engagées pour les constructions d'établissements d'enseignement supérieur. Les villes auront fourni 46 millions et demi, les départements 150,000 francs, et l'État un peu plus de 28 millions et demi. Ce sont là de beaux chiffres, dont les municipalités et les pouvoirs publics ont quelque droit d'être fiers, et qu'il serait facile d'opposer à ceux qui affectent de voir dans la démocratie un état social et politique d'ordre inférieur, jaloux de toute supériorité intellectuelle, chiche et défiant envers l'enseignement supérieur, aveuglément prodigue pour l'enseignement primaire, incapable de comprendre que plus la science vient de haut, plus elle a de force pour se répandre loin et pénétrer profondément.

On sait, pour ne parler que de Paris, quel était, aux environs de l'année 1870, l'état lamentable de nos maisons de haut enseignement : la Faculté de droit trop petite ; l'École de pharmacie croulant dans la rue de l'Arbalète ; la Faculté de médecine et l'École pratique étouffant dans une enceinte à peu près continue de maisons ; la Sorbonne attendant vainement, depuis près de vingt ans, l'édifice qui devait s'élever sur une première pierre demeurée solitaire ; le Muséum sans laboratoires, et forcé d'entasser, loin des yeux du public et des savants, dans ses greniers, dans ses sous-sols, des collections sans pareilles ; le Collège de France pouvant à peine donner pour laboratoires à Claude Bernard une sorte de cave mortellement humide, à Berthelot une espèce de cellier obscur, et contraint d'aménager en salle d'expériences, pour Marey, l'amphithéâtre de Michelet. Toutes ces misères ont disparu ou sont en train de disparaître : la Faculté de médecine a façade sur le boulevard Saint-Germain ; l'École pratique a brisé son enceinte, et ses laboratoires, les plus beaux de l'Europe, s'étendent jusqu'à la rue Racine ; la Clinique d'accouchements a été transférée, en bon air et au large, sur les terrains du Luxembourg ; une belle et vaste École de pharmacie s'est élevée sur les mêmes terrains ; enfin, les travaux de la nouvelle Sorbonne sont commencés et, cette fois, il ne s'agit plus simplement de la pose solennelle et sans lendemain d'une première pierre, mais d'une entreprise considérable qui va couvrir d'amphithéâtres, de salles d'études, de salles de collections, de laboratoires, la vaste surface

comprise entre la rue des Écoles, la rue Cujas, peut-être même la rue Soufflot, les rues Saint-Jacques, de la Sorbonne et Victor-Cousin.

Les mémoires et les prévisions pour les entreprises exécutées, ou en cours, à Paris, s'élèvent à 43,362,849 francs, qui se décomposent ainsi :

Faculté de droit, construction de la bibliothèque et appropriation d'un second amphithéâtre	219.430
Faculté de médecine, agrandissement (loi du 10 août 1876)	6.000.000
École pratique et nouvelle Clinique d'accouchements, y compris l'installation provisoire de l'École pratique dans les bâtiments de l'ancien collège Rollin (lois des 14 décembre 1875 et 29 juillet 1881)	10.803.419
Installation du service de médecine légale à la Morgue	140.000
École supérieure de pharmacie (loi des 21 et 22 décembre 1875)	4.000.000
Reconstruction et agrandissement de la Sorbonne (loi du 22 août 1881)	22.200.000
Sur ce total :	
La Ville de Paris a pris à sa charge	22.501.205
Le département de la Seine	105.000
L'État	20.756.644

Toutes proportions gardées, il n'a pas été moins fait dans les départements. Quel n'a pas été longtemps l'état matériel de ces pauvres Facultés départementales! Une Faculté des lettres, et nous ne parlons pas des moins bien installées, se composait généralement d'une salle avec gradins, pour les cours publics et pour les examens tout ensemble, d'un cabinet d'attente pour les professeurs, et d'un poste pour l'appariteur. Pas de bibliothèques, pas de salles de conférences, pas de salles d'études. Les Facultés des sciences n'étaient pas mieux pourvues. Aménagées pour la plupart d'une façon provisoire, mais trop durable, dans de vieux locaux dont souvent les villes n'auraient su faire autre chose, elles manquaient du strict nécessaire. Nous savons des laboratoires de chimie qui prenaient air et lumière sur un vestibule, et d'où les gaz ne pouvaient sortir; des laboratoires de zoologie installés sous les toits, sans un rayon direct de soleil, dans les mansardes qu'occupaient autrefois les palefreniers d'un Rohan; nous avons vu des Facultés où professeurs de chimie, de physique et de sciences naturelles

se relayaient dans la même salle de préparation et dans la même salle de cours, sans avoir même dix pieds carrés pour leurs recherches personnelles. Presque partout les choses ont changé d'air et de face, et pour ce qui reste à faire des projets sont à l'étude. Lyon a construit cet admirable bâtiment où sont réunies les Facultés de médecine et des sciences ; Bordeaux a bâti, dès 1871, une Faculté de droit ; elle construit à cette heure une Faculté de médecine, moins vaste et moins luxueuse que celle de Lyon, mais où rien de ce qui est nécessaire à la science ne sera négligé ; elle va livrer dans quelques jours à ses Facultés des sciences et des lettres un magnifique édifice des mieux aménagés ; Montpellier vient d'achever un Institut de physique et de chimie pour sa Faculté de médecine agrandie, rajeunie et mise au point ; elle édifie un hôpital qui bientôt laissera libres pour les Facultés de droit, des sciences et des lettres, les locaux de l'hôpital Saint-Éloi ; Toulouse a commencé une Faculté des sciences, et se prépare à élever des locaux pour la Faculté de médecine que lui a donnée le décret de 1878 ; Marseille a voté la reconstruction de sa Faculté des sciences. Des villes moins importantes n'ont pas été les dernières à se mettre à l'œuvre : le palais universitaire de Grenoble a été inauguré depuis plusieurs années déjà ; le palais universitaire de Caen s'achève ; deux ailes de la Faculté des sciences de Clermont sont construites ; à Lille, à Dijon, à Nancy, d'importants travaux, qui seront suivis de plus importants encore, sont entrepris ; enfin on vient d'adjuger les travaux de construction des Écoles supérieures d'Alger.

Pour tous ces travaux, y compris les Écoles d'Alger, payées sur le produit de la vente de biens domaniaux, les villes ont fourni ou fourniront, en chiffres ronds, 15 millions et demi, les départements un demi-million, l'État 7 millions et demi.

II

Voilà ce qui a été fait ou ce qui est assuré. Tout n'est pas fini. On se rappelle la lettre publiée en mars 1883, dans le *Temps* par M. Berthelot ; nos lecteurs peuvent se reporter aussi à l'article publié ici même, le 15 avril 1883, article dû, nous pouvons le dire aujourd'hui, à la plume d'Albert Dumont, pour la mémoire de qui cette campagne des bâtiments de l'enseignement supérieur, menée à bonne fin sur tant de points, préparée sur tant d'autres, ne sera pas un médiocre titre d'honneur. L'exposé des motifs du

projet de loi du 11 décembre reprend à peu de choses près les indications de la lettre de M. Berthelot et de l'article d'Albert Dumont.

Nous avons vu de quel effort considérable l'enseignement supérieur avait été l'objet depuis dix ans. Mais l'œuvre n'est pas complète. A Paris, il faut donner au Collège de France l'espace, les locaux et les laboratoires qu'il n'a pas, construire une École des Chartes indépendante, agrandir la Faculté de droit, refaire en grande partie l'École des Langues Orientales qui menace ruine sur la rue de Lille et la rue des Saints-Pères, achever la Faculté de médecine et l'École pratique, en compléter l'organisation; il faut parfaire les laboratoires du Muséum d'histoire naturelle, sur les terrains achetés depuis longtemps pour cela dans la rue de Buffon, donner à celles des chaires de ce grand établissement qui n'en ont pas encore des moyens de travail et de recherches adaptés aux besoins nouveaux des sciences expérimentales, terminer cette vaste et belle construction des galeries de zoologie, dont l'adaptation scientifique sera peut-être contestée, mais où le public sera heureux de trouver comme le Louvre des sciences naturelles; on prévoit aussi qu'il faudra agrandir le périmètre de la Sorbonne et le porter, par en haut, de la rue Cujas aux confins de la rue Soufflot. Dans les départements il faut, à Lyon, construire au plus tôt une Faculté de droit et une Faculté des lettres; achever les Facultés de Clermont, reconstruire celles de Poitiers et de Rennes, compléter celles de Lille, de Toulouse, de Nancy et de Dijon; dans certaines villes, par exemple à Rouen et à Nantes, il faudrait créer, plus particulièrement pour les élèves de l'enseignement spécial qui se destinent aux professions agricoles et industrielles, des établissements d'études où ils seraient initiés à la pratique des sciences expérimentales, sans lesquelles aujourd'hui l'agriculture et l'industrie françaises seraient bientôt désarmées devant la concurrence étrangère; enfin, dans la France entière, il faut compléter le matériel et l'outillage scientifiques, accroître les bibliothèques, enrichir les collections, créer dans les Facultés des lettres des musées d'archéologie pratique, pourvoir les laboratoires de tous les engins qu'a produits et que réclame le progrès de la science.

Pour tout ceci, une dernière mise de fonds de 49 millions est jugée nécessaire. C'est 20 millions de moins que ce qui a été dépensé ou engagé jusqu'à ce jour. Mais cette dernière dépense s'impose avec urgence, sous peine de laisser inachevée l'œuvre si bien commencée.

III

Maintenant, quels sont les voies et moyens proposés par le gouvernement. Jusqu'ici l'État avait prélevé les subventions, dont nous avons donné plus haut les chiffres, sur les budgets ordinaires. Mais on remarquera que sur les 68 millions engagés à ce jour, la subvention de l'État ne s'élevait qu'à 28,500,000 fr.; encore faut-il déduire de ce chiffre les 2,500,000 francs applicables aux Écoles supérieures d'Alger, lesquels seront fournis par la vente de biens domaniaux, ce qui réduit à 26 millions les prélèvements opérés sur les ressources ordinaires. Sur cette somme, Paris seul a absorbé plus de 20 millions et demi; les autres villes n'ont eu que 5 millions et demi. Pour ce qui reste à faire à Paris, en compte avec la Ville, l'État ne peut songer à diminuer la proportion de sa contribution; après avoir donné moitié pour la Sorbonne et pour l'École pratique, il n'est pas probable qu'il puisse donner moins de moitié pour l'achèvement de ces entreprises et pour la Faculté de droit. Mais dans les départements, les villes, on vient de le voir, ont contribué dans de bien plus larges proportions que l'État aux constructions de l'enseignement supérieur. Ainsi, pour ne citer qu'un exemple, les installations de la Faculté de médecine et de la Faculté des sciences de Lyon ont coûté 5 millions; l'État n'y a contribué que pour 500,000 francs, c'est-à-dire pour un dixième. Nous ne voudrions pas dire que le zèle des grandes villes pour l'enseignement supérieur se soit refroidi; mais elles ont fourni leur maximum, et il serait sans doute téméraire d'espérer qu'elles pourront contribuer dans les mêmes proportions à ce qui reste à faire; les villes moins importantes avec lesquelles il reste à traiter n'ont pas les ressources de Lyon, de Bordeaux, de Marseille. Il était sage de prévoir que, pour le complément de l'œuvre, la contribution de l'État s'élèverait nécessairement au delà du taux où elle s'était tenue jusqu'ici et atteindrait celui auquel les communes ont été habituées pour les constructions d'écoles, de lycées et de collèges, c'est-à-dire 50 p. 100 en moyenne de la dépense totale. La charge de l'État sera donc proportionnellement plus lourde qu'elle n'a été jusqu'ici. Dans le projet de loi, on la fixe à 13 millions et demi.

Ce n'est pas tout. Parmi les projets énumérés plus haut, les plus considérables, l'agrandissement du Collège de France, la construction d'une École des chartes, la réfection de l'École des

langues orientales, sont relatifs à des bâtiments domaniaux, et l'exécution en est tout entière à la charge de l'État; l'État doit aussi prendre entièrement à sa charge le complément du matériel et de l'outillage scientifiques. De ce chef, le Trésor aura à supporter une dépense de 22 millions. C'est donc au total 35 millions et demi que l'État doit fournir dans l'achèvement de l'œuvre, contre 13 millions et demi à la charge des villes et des départements, alors que sur 77 millions il avait pu, jusqu'ici, ne dépenser que 26 millions.

Fallait-il demander ces 35 millions et demi aux budgets ordinaires, ou faire participer l'enseignement supérieur au bénéfice des systèmes financiers adoptés pour l'enseignement secondaire et pour l'enseignement primaire? La réponse ne saurait être douteuse. S'adresser au budget ordinaire, c'était faire traîner en longueur une opération qui veut être terminée au plus tôt. Quelques chiffres permettront de s'en convaincre aisément. Le projet de reconstruction du Collège de France doit coûter 10 millions en chiffres ronds. Une somme de 950,000 francs est inscrite pour cet objet au budget de 1885; il n'y avait pas lieu d'espérer qu'on pût demander davantage aux budgets des années suivantes; à ce compte, il faudrait onze ans pour terminer le Collège de France. Si l'on augmentait dans l'avenir les sommes annuellement consacrées à cette entreprise, ce ne saurait être qu'au prix d'un ralentissement fâcheux dans d'autres entreprises. Ainsi les nouvelles galeries du Muséum sont commencées depuis 1877; la dépense totale a été prévue pour 11 millions; d'après les indications du budget de 1885, sur ces 11 millions, 5,600,000 francs ont été dépensés; reste donc à dépenser 5,400,000 francs. Or, la somme inscrite au budget de 1885, pour la continuation de ces travaux, est de 200,000 francs! De ce train, il faudrait encore vingt-sept ans pour terminer les galeries du Muséum, sans parler des laboratoires depuis si longtemps attendus. Que dire des autres travaux à entreprendre, et pour lesquels aucune ressource spéciale n'a encore été créée!

Si donc on ne voulait pas faire durer indéfiniment les entreprises en cours, et ajourner, on ne sait à quelle date, les nouvelles entreprises, il n'y avait qu'un parti : créer pour l'enseignement supérieur des ressources extraordinaires, analogues à celles dont jouissent depuis plusieurs années l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire.

C'est ce qu'avaient indiqué M. Berthelot dans sa lettre du *Temps* et Albert Dumont dans son article de la *Revue Interna-*

tionale. C'est ce qu'indiquait tout récemment, avec non moins de force, le rapporteur du budget de l'instruction publique pour 1885, M. Antonin Dubost : « Après la création et le renouvellement d'un certain nombre de chaires, l'œuvre la plus urgente à accomplir pour l'enseignement supérieur en France, c'est l'achèvement des bâtiments nouveaux, des constructions et des reconstructions qui lui sont nécessaires, ainsi que l'acquisition du matériel, de l'outillage et des collections scientifiques, dont la plupart de nos établissements manquent encore... Il est clair qu'il y a lieu de se préoccuper de créer les ressources nécessaires pour achever l'œuvre commencée. Le gouvernement étudie en ce moment une combinaison pour subvenir, en un certain nombre d'années, à toutes les dépenses de la caisse des lycées, collèges et écoles. Nous croyons qu'il serait opportun d'examiner la question de savoir s'il ne serait pas possible de faire participer l'enseignement supérieur aux avantages de cette caisse (1). »

On était parti d'abord de l'idée d'ouvrir, pour les constructions de l'enseignement supérieur, un compartiment spécial dans la caisse des lycées, collèges et écoles. Rien de plus naturel. On avait un organisme tout monté. Pourquoi ne pas l'élargir sans en modifier la constitution et le fonctionnement : il suffirait d'avoir deux nouveaux tiroirs, l'un pour les avances, l'autre pour les subventions. Mais au moment où cette idée semblait prendre corps, le gouvernement se décidait à supprimer la caisse.

Créée par la loi du 1er juin 1878, cette caisse ne devait tout d'abord subvenir qu'aux besoins des maisons d'école. On avait cru pouvoir fixer à 120 millions, payables en cinq annuités, le chiffre des subventions et des avances à allouer aux communes. Ainsi limitée, l'institution n'offrait pas de sérieux inconvénients financiers. En effet, si pour remplir la caisse, on recourait à la dette flottante, de quoi s'agissait-il, après tout? D'une avance annuelle de 20 à 25 millions, rapidement atténuée par un amortissement, en quinze ans, pour les subventions, en trente ans, pour les emprunts, et très suffisamment rémunérée par un intérêt de 3 p. 100.

Mais on fut promptement conduit à dépasser les prévisions de la première heure. Tout d'abord la loi du 19 août 1879 admit les écoles normales primaires à participer aux avantages de la caisse; ce fut ensuite le tour des lycées et collèges communaux, loi du 3 juillet 1880; puis celui des lycées de filles, loi du 2 août

(1) *Rapport sur le Budget de l'Instruction publique pour* 1885, p. 99.

1881. De 120 millions, les capitaux à fournir par la caisse furent ainsi portés successivement à 392,600,000 francs.

Cependant, alors que la sphère d'action de la caisse s'élargissait, on ne lui créait aucune ressource spéciale; sauf 57 millions prélevés sur les excédents budgétaires des exercices antérieurs, elle tirait tout son aliment de la dette flottante. Ajoutons que le délai d'amortissement des subventions, primitivement fixé à quinze ans, était porté à trente par la loi du 3 juillet 1880, et que le taux d'intérêt était réduit par la même loi de 3 à 1 1/4 p. 100. En fin de compte, le Trésor, comme le dit l'exposé des motifs du projet de loi du 11 décembre, se trouvait avoir à « avancer davantage, c'est-à-dire à emprunter plus, et à recevoir moins, tant à titre de remboursement qu'à titre d'intérêt ».

Sans méconnaître les services considérables rendus depuis 1878 par la caisse des lycées, collèges et écoles, il eût été imprudent de ne pas voir, en regard des facilités qu'elle offrait, les graves inconvénients qu'elle avait fini par présenter. Aussi le gouvernement a-t-il été conduit à recourir à un autre système.

Voici le principe de la nouvelle combinaison. Les communes, au lieu d'emprunter à l'État, emprunteront à tel ou tel établissement de crédit public, et l'État, au lieu de les subventionner en capital, leur remboursera annuellement, pendant quarante années, une part déterminée de l'annuité nécessaire au service et à l'amortissement des emprunts contractés par elles. Ce n'est pas le lieu d'exposer les détails du projet relatifs aux maisons d'école. Nous ne nous occupons que des établissements d'enseignement supérieur. Il nous suffira de dire que le même système s'applique, en ce qu'il a d'essentiel, aux établissements d'enseignement supérieur à construire à frais communs entre les villes et l'État.

Cette première catégorie de travaux une fois assortie de voies et moyens assurés, restaient les 22 millions qui incombent entièrement à l'État. Le mécanisme du nouveau projet ne pouvait les fournir, puisqu'il suppose la participation des villes à la dépense, et qu'ici il s'agit de dépenses que l'État ne peut partager avec les villes. Fallait-il donc laisser ce gros morceau en dehors d'une loi d'ensemble, dont l'originalité, et l'un des principaux mérites, est de pourvoir à l'achèvement des établissements scolaires de tout ordre, et s'en remettre aux ressources plus lentes, sinon moins certaines, des budgets ordinaires? Le gouvernement ne l'a pas pensé, et sans doute les Chambres ne le penseront pas davantage.

Le projet du 11 décembre 1884 ferme la caisse des lycées, col-

lèges et écoles. Mais il restait dans un coin de cette caisse, à la section de l'enseignement secondaire, un fonds d'avances non employé de 34 millions. Le gouvernement a demandé que ces 34 millions fussent transformés en fonds de subvention, applicables pour 22 millions à celles des dépenses plus haut énumérées qui incombent entièrement à l'État, le Collège de France, le Muséum, l'École des chartes, l'École des langues orientales et le matériel scientifique. Sans cette précieuse ressource et sans cette transformation, il eût été difficile, si ce n'est dans un interminable délai, de faire face à des dépenses reconnues nécessaires.

Cette combinaison, il n'est pas inutile de le faire remarquer, n'aura pas pour effet d'augmenter la dette flottante. Les 34 millions dont il s'agit étaient en effet à la disposition du ministre de l'instruction publique en vertu de lois antérieures. Il propose de s'en dessaisir et de les reprendre sous une autre forme. Mais qu'importe la forme? La dette flottante les aurait fournis comme fonds d'avance; elle les fournira comme fonds de subvention; elle n'en sera pas augmentée.

Il est vrai que les charges du Trésor s'augmenteront du service de la subvention obtenue de la sorte, car le service des avances eût été fait par les communes et le service de la nouvelle subvention sera fait par l'État. N'exagérons rien cependant. Nous avons vu que l'intérêt des fonds d'avances mis par la caisse des lycées et écoles à la disposition des communes avait été réduit, en 1880, de 3 à 1 1/4 p. 100. Or, la dette flottante chargée de verser dans la caisse les fonds qui en ressortaient, sous forme de prêts aux communes, au taux d'intérêt de 1 1/4 p. 100 exige un taux plus élevé. Le Trésor devait donc supporter la différence entre le taux des emprunts de la caisse et le taux de ses prêts. Le taux d'intérêt de la nouvelle subvention de 22 millions ne sera donc vraiment que de 1 1/4 p. 100.

N'en fût-il pas ainsi, la combinaison proposée par le gouvernement n'aurait pas moins l'inappréciable avantage de permettre d'accomplir en cinq et six ans un ensemble d'opérations qui, sans cela, en demanderaient vint-cinq ou trente, et ce résultat peut être obtenu sans accroître les charges actuelles du Trésor. Comptons plutôt. Pour servir les intérêts et l'amortissement des 22 millions de subvention, il faut, par an, 1,122,000 francs. Cette somme sera désormais inscrite, au fur et à mesure des besoins, au budget ordinaire de l'instruction publique. Mais à partir de 1886, on retranchera du même budget les 950,000 francs qu'on eût continué de demander, pendant dix ans encore, pour le Col-

lège de France; on en retranchera les 200,000 francs qui figurent au budget de 1885 pour le Muséum; on en retranchera, à dater de janvier 1888, les 1,400,000 francs versés chaque année à la Ville de Paris pour la Sorbonne. 950,000 et 200,000 font 1,150,000; 1,150,000 et 1,400,000 font 2,550,000, et il ne faut pour le service des 22 millions de subvention que 1,122,000 francs! Avec la différence, on fera face et bien au delà au service des 13 millions et demi de subvention à mettre à la disposition des villes.

Voilà, en ce qui concerne l'enseignement supérieur, l'aménagement interne du projet. On le voit, ce n'est ni un expédient, ni une aventure; c'est une sage opération qui assure l'avenir à l'aide du présent et sans le grever davantage. Nous avons l'espoir que les Chambres n'en porteront pas un autre jugement.

Léon DESCHAMPS.

LA

RÉFORME DU BACCALAURÉAT

Une récente circulaire du ministre de l'instruction publique soulève de nouveau l'éternelle question du baccalauréat. Voilà une grosse affaire, et des flots d'encre vont couler. Le baccalauréat touche à tout, et ce n'est pas sans une sorte d'effroi qu'on se résigne à se jeter dans une discussion pareille; effroi d'ailleurs généralement partagé par le lecteur, pour peu qu'il soit du métier. Qu'on me permette pourtant, puisqu'enfin la question est posée, d'en dire aussi quelques mots, et, sans entrer dans les détails, de chercher au moins quelques principes capables de conduire à une solution.

I

La solution la plus simple de toutes en apparence serait de supprimer l'objet même du débat, c'est-à-dire le baccalauréat. De bons esprits y inclinent, et la circulaire ministérielle elle-même indique cette idée comme discutable. Cela prouve au moins à quel point la question d'une réforme de l'examen semble à certaines personnes inextricable et irritante. Mais ce n'est pas là, à vrai dire, résoudre le problème; c'est tout simplement y fermer les yeux : on ne le supprimera pas en affectant de ne pas le voir. Une foule de carrières ont besoin qu'un examen quelconque leur garantisse la valeur de leurs recrues. Si le baccalauréat, qui joue ce rôle aujourd'hui, vient à disparaître, il y aura demain, à l'entrée des différentes administrations, une douzaine de baccalauréats sur lesquels l'Université n'aura aucun contrôle, et dont elle sera forcée de tenir compte, puisque la plupart des enfants qui font leurs études sur ses bancs ont précisément en vue une de ces carrières. Du même coup, l'enseignement secondaire, partagé entre des tendances diverses et hors d'état de les gouverner, perdrait à la fois toute harmonie et toute indépendance. On sait assez déjà, par l'exemple de l'École polytechnique, ce que coûte-

rait un pareil état de choses : en effet, les hautes classes scientifiques de nos lycées, qui préparent à cette École, sont tyrannisées par un programme écrasant sur lequel elles ne peuvent rien. Il en serait de même désormais partout. Pour éviter ce mal, un baccalauréat est nécessaire. Mais lequel?

II

Le baccalauréat actuel est à deux fins. D'une part, il ouvre l'accès de l'enseignement supérieur; de l'autre, il est un certificat d'études secondaires exigé à l'entrée de certaines carrières qui n'ont rien à voir avec l'enseignement des Facultés. Or, on peut dire sans aucune exagération qu'il remplit presque également mal ces deux objets. Pour simplifier, je ne parlerai ici que du baccalauréat ès lettres, qui est plus spécialement de ma compétence; sur le baccalauréat ès sciences, un mot tout à l'heure suffira. Comme examen ouvrant l'accès de l'enseignement supérieur, le baccalauréat est notoirement insuffisant. Les professeurs des écoles de droit ont parfois quelque velléité (bientôt écartée par la réflexion) de demander la licence ès lettres à leurs étudiants. Une pareille mesure serait impraticable et funeste aux Facultés des lettres. La licence est et doit être un examen trop sérieux, pour qu'on puisse l'exiger de tout futur étudiant en droit. Et cependant les Facultés de droit n'ont pas tort de croire qu'il faut savoir plus de latin pour étudier avec fruit le droit romain, que pour être employé dans un bureau d'enregistrement. Quant aux Facultés des lettres, elles gémissent à l'envi sur la faiblesse des bacheliers qui leur arrivent, et ne savent comment faire pour remédier à cette faiblesse sans cesser d'être des établissements d'enseignement supérieur.

Mais le baccalauréat ne remplit pas mieux sa tâche comme certificat d'études secondaires passablement faites. Assurément, il ne s'agit pas de demander à des jeunes gens qui aspirent à obtenir une place dans une administration publique (je ne parle pas de ceux qui n'aspirent qu'à rester oisifs) la preuve qu'ils sont des latinistes ou des hellénistes même en herbe. Ce qu'on peut leur demander, c'est de montrer qu'ayant suivi avec régularité le cours normal des études classiques, ils ont retiré de leur travail le profit qui résulte d'un commerce prolongé avec les grandes œuvres littéraires. Rien de plus, rien de moins. Or, le baccalauréat ne prouve pas cela. C'est un fait d'expérience quotidienne qu'on

peut avoir fait des études honnêtes et manquer son examen, ou des études détestables et réussir. Pourquoi? Parce que la partie écrite de l'examen ne conserve nullement aux différentes branches d'études l'importance relative qu'elles ont dans l'enseignement. Au premier examen de baccalauréat, le thème allemand ou anglais compte officiellement pour un tiers, mais réellement pour moitié, attendu que la dissertation française est un exercice presque toujours médiocre et insignifiant. S'il ne l'était pas d'ailleurs, il serait dangereux; car l'imprévu des sujets et la difficulté de la plupart d'entre eux sont tels qu'un élève ordinaire (et il faut songer avant tout aux élèves ordinaires) n'est jamais sûr d'y réussir. Au second examen, un problème de physique mal fait peut tout faire perdre. Il est clair pourtant qu'un problème de physique manqué et un exercice de langues vivantes incorrect ne sont pas une preuve décisive de mauvaises études, pas plus qu'un succès relatif en ce genre d'épreuves n'en prouve de bonnes. A vrai dire, tant qu'il y aura des examens, il y aura des hasards heureux ou malheureux; mais il n'est pas téméraire d'affirmer que, dans l'examen actuel, la part de la chance est trop grande surtout si l'on songe que les candidats sont complètement inconnus aux examinateurs, qu'ils sont émus, et qu'ils donnent rarement toute leur mesure.

Voilà le mal. Où est le remède ?

III

Je voudrais qu'on distinguât nettement entre le simple certificat d'études ouvrant l'entrée d'un certain nombre de carrières, et l'examen plus relevé qui donnerait accès à l'enseignement supérieur.

Examinons d'abord la question du certificat d'études.

De quoi s'agit-il, en définitive? d'avoir la preuve qu'un élève a fait, comme on dit, des classes régulières, de bonnes classes. Un examen peut servir à le prouver. Mais il y a un autre genre de preuves infiniment supérieur, car il supprime toute mauvaise chance : c'est le relevé des places de cet élève pendant un an dans une classe suffisamment nombreuse, sous des maîtres expérimentés. Un élève qui arrive, par exemple, d'après la moyenne de ses places, à être au bout de l'année dans la première moitié d'une rhétorique de Paris est un élève qui a fait des études, je ne dis pas nécessairement brillantes, mais convenables. Un élève de

ce genre ne *doit* pas échouer au baccalauréat. S'il y échoue, ce qui peut toujours arriver, c'est une sorte de petit scandale : cela démoralise ses camarades, non sans raison. S'il en est ainsi, pourquoi lui imposer l'obligation de l'examen? Pourquoi ne pas lui conférer d'office le diplôme? Les avantages sont de toute sorte : l'aléa disparaît; la perspective du diplôme, au lieu d'écarter l'esprit des élèves du travail qui se fait en classe, les y ramène, puisque le succès au baccalauréat se confond avec le succès obtenu dans la classe elle-même; l'émulation de chaque jour redouble; enfin, l'importance relative des différentes épreuves est celle même que fixe le plan général des études. Quant aux garanties d'impartialité, je n'ai pas besoin de dire qu'on ne saurait en trouver de supérieures à celle qui résulterait de la moyenne des appréciations données sur trente ou quarante devoirs d'un même élève par des professeurs différents, dans une classe d'un grand lycée, sans parler du contrôle incessant de l'administration et des élèves.

Mais voici les objections. Quels établissements devraient jouir de ce privilège? Évidemment, d'abord tous les lycées et collèges de plein exercice ayant en rhétorique au moins vingt élèves régulièrement inscrits (je propose vingt élèves, on pourrait discuter sur ce chiffre; peu importe). Mais rien n'empêcherait d'attribuer le même avantage à certains établissements libres qui présenteraient des garanties fixées par un règlement général : pourquoi un établissement libre qui aurait un cours d'études complet, un nombre suffisant d'élèves, des professeurs investis de grades universitaires, et qui ouvrirait ses portes à l'inspection de l'État pour lui permettre de vérifier l'existence des garanties exigibles, pourquoi cet établissement ne serait-il pas assimilé sur ce point à un lycée?

Si l'on établissait une mesure de ce genre, quelle simplification immédiate! Une fraction notable des candidats actuels, les meilleurs, reconnus tels en vertu d'une sélection presque infaillible, n'auraient à se présenter devant aucun jury. Quelle économie de temps, d'émotions, de mauvais travail et de mauvaise chance!

Resterait pourtant la majeure partie des élèves des établissements libres, ceux des petits lycées ou collèges, et enfin les moins bons élèves des grands lycées : total encore respectable de candidats à un grade. Pour ceux-là, il faudrait bien un examen. Je le voudrais non pas double comme aujourd'hui, mais unique, et infiniment plus simple : une version latine pour la partie

écrite, — pas davantage, — en réservant pour la partie orale (outre les explications de textes classiques et l'histoire) les langues vivantes, les sciences et la philosophie. Une version latine suffit amplement à renseigner un professeur sur le latin du candidat, sur son français et sur son intelligence. Le reste ne sert à rien. Si l'on objecte que toutes les parties de l'enseignement ne seraient pas représentées ainsi, je réponds qu'il y a deux manières de faire qu'un examen écrit soit une représentation à peu près exacte de l'enseignement auquel il doit correspondre : l'une, c'est de mettre dans l'examen toutes les épreuves dont l'enseignement fait usage (ce qui est impraticable pour le baccalauréat); l'autre, c'est de n'y mettre qu'une épreuve, mais à la condition de choisir la plus utile, la plus probante, la moins aléatoire, celle qui est comme le centre et le résumé de tout l'enseignement : à mon sens, c'est la version latine, à la seule condition que le texte en soit bien choisi, ce qu'on est en droit de supposer.

Un examen ainsi conçu, qui se passerait à dix-sept ans au moins et qui s'appellerait toujours le *baccalauréat ès lettres* par respect pour la tradition, serait très suffisant pour la plus grande partie des élèves et offrirait aux diverses carrières et administrations toutes les garanties de culture générale qu'elles sont en droit d'exiger. Mais il ne saurait suffire pour ouvrir les accès de l'enseignement supérieur. L'enseignement supérieur (celui du droit presque autant que celui des lettres) réclame deux choses : une classe supplémentaire de littérature dans certains lycées choisis, et un examen servant de contrôle à l'enseignement donné dans cette classe.

L'examen se passerait à dix-huit ans, âge minimum, après une année consacrée à une étude spéciale et plus approfondie des langues classiques. Cette année spéciale d'études littéraires concernant l'enseignement normal du lycée a été réclamée ici-même pour la première fois, et l'idée en a été bien accueillie (1). La nécessité d'une réforme de ce genre deviendra de plus en plus évidente à mesure que les conséquences du plan d'études actuel se développeront. L'examen en question pourrait comprendre, dans la partie écrite : un thème latin et une version grecque; dans la partie orale : des explications grecques, latines et françaises, avec une interrogation sur l'histoire ancienne. Il serait obligatoire pour tous les étudiants qui voudraient recevoir l'en-

(1) Voir, dans la *Revue* du 15 juin 1884, l'article de M. Maurice Croiset sur cette question.

seignement supérieur du droit ou des lettres (1). On pourrait l'appeler *baccalauréat en philologie*. Comme il s'adresserait à une élite, peu nombreuse en comparaison de la multitude actuelle des bacheliers, il pourrait comporter une sévérité relative (2).

IV

J'ouvre ici une courte parenthèse relative au baccalauréat ès sciences.

Il n'est pas nécessaire d'avoir fait souvent partie d'un jury de baccalauréat ès sciences pour savoir ce que vaut cet examen. Si l'on met à part les candidats déjà bacheliers ès lettres, les neuf dixièmes des autres ne savent à peu près rien en littérature, et guère davantage en sciences. Il n'y a là-dessus qu'une voix. Parmi les professeurs de sciences les plus éminents, deux idées sont assez répandues : la première, c'est qu'il faudrait en général, avant d'aborder les études supérieures de sciences, avoir reçu une solide culture littéraire; la seconde, c'est qu'il serait fort utile d'établir, au-dessus du baccalauréat ès sciences actuel, un baccalauréat mathématique supposant l'étude des mathématiques spéciales et prouvant une véritable éducation scientifique, ce que ne fait pas le baccalauréat d'aujourd'hui. Je note en passant que le baccalauréat mathématique répondrait très exactement au baccalauréat en philologie. Quant au baccalauréat ès sciences actuel, le mieux serait peut-être de le supprimer et d'imposer à tout le monde le baccalauréat ès lettres simplifié. Mais j'indique ces questions sans y insister, car il serait dangereux de soulever tous les problèmes à la fois, et ceux-ci d'ailleurs en feraient naître d'autres au sujet desquels mon incompétence doit m'inspirer une complète réserve. Je reviens aux deux baccalauréats littéraires.

(1) Il faudrait l'exiger aussi de tous les aspirants à l'enseignement, et en particulier de tous les professeurs non licenciés des collèges communaux. Le journal *l'Université*, dans son numéro du 26 février 1885, a publié une lettre anonyme qui demandait pour ces professeurs un examen autre que le baccalauréat actuel. L'idée en principe est bonne, mais le système proposé par l'auteur de la lettre, fondé sur une modification de la licence, serait, selon moi, funeste à ce dernier examen, qui perdrait forcément de sa valeur.

(2) Cette idée d'un baccalauréat de l'enseignement supérieur, distinct du baccalauréat ordinaire de fin d'études, a déjà été indiquée oralement par M. Bouché-Leclercq dans une des réunions tenues par la *Société pour l'étude des questions d'enseignement supérieur*, en 1881. Mais elle n'a pas été, que je sache, rédigée par son auteur sous une forme définitive.

V

L'une des questions les plus discutées à propos du baccalauréat est celle du jury qui doit le faire subir. Si l'on admettait les idées dont je viens de donner un aperçu, la question du jury serait peu difficile à résoudre. Le baccalauréat en philologie, destiné à ouvrir l'enseignement supérieur, devrait évidemment se passer devant les Facultés des lettres. Quant au baccalauréat ès lettres du premier degré, il est évident qu'il serait tout à fait impossible d'en laisser le soin aux seuls membres de l'enseignement supérieur déjà chargés d'un nouveau baccalauréat.

On a quelquefois proposé de considérer le baccalauréat comme le dernier des examens de passage, ce qui implique qu'il serait subi dans chaque établissement. Cette méthode pourrait être discutée s'il n'y avait que de grands lycées. Mais il est clair que. ni dans les petits lycées, ni dans la plupart des collèges communaux, ni enfin dans les établissements libres elle ne présenterait de garanties suffisantes. Il y a tel établissement libre à qui je verrais sans crainte accorder le privilège dont il a été question plus haut, à savoir la dispense de l'examen pour ses premiers élèves; dans ce cas, en effet, la concurrence entre élèves d'une même classe et la limite imposée à l'exercice de ce privilège par une proportion immuable seraient de sérieuses garanties; mais il y a une grande différence entre ce droit-là et celui de conférer des diplômes après examen, sans limite de nombre. Je crois d'ailleurs que, même dans les grands lycées, cette méthode aurait l'inconvénient capital d'imposer aux professeurs une responsabilité excessive. Le professeur de la classe connaît trop bien ses élèves pour n'avoir pas son opinion faite sur leur compte avant tout examen. Il lui serait presque impossible de les juger exclusivement sur une dernière épreuve. Celle-ci deviendrait une pure apparence, d'autant mieux que les collègues qu'on pourrait adjoindre au professeur de la classe s'empresseraient généralement de déférer à l'opinion du juge le mieux informé. Mais cette opinion, aux yeux des intéressés, risquerait de passer pour préjugé ou prévention, et manquerait d'autorité.

Il faut donc en revenir à l'idée d'un jury extérieur aux établissements mêmes d'instruction. Les professeurs des Facultés, dont la compétence et l'impartialité sont universellement admises, seraient tout désignés pour en faire partie. Mais ils ne devraient plus y figurer seuls. Il faudrait que les professeurs agrégés de

l'enseignement secondaire fussent associés à cette fonction, non seulement pour que le fardeau fût moins lourd (car, cette raison, très grave dans certaines Facultés, n'a pas partout la même force), mais aussi parce que les professeurs de l'enseignement secondaire, qui sont en relations perpétuelles avec les élèves, savent mieux que personne ce qu'on peut exiger d'eux.

Quant à la manière de régler cette association des deux ordres de professeurs, on pourrait la concevoir de différentes façons. Je crois que l'un des procédés les meilleurs est celui qui a été proposé ici même par M. Petit de Julleville dans un Rapport adressé à la *Société pour l'étude des questions d'enseignement supérieur* et publié par la *Revue internationale* le 15 avril 1881. On me permettra d'y renvoyer purement et simplement, sans répéter ce qui a été déjà très bien dit.

VI

A la question du jury s'en rattache une autre, relative à la manière dont les candidats devraient se présenter devant lui. Pour le sérieux de l'examen, il serait fort à désirer que les élèves de chaque établissement subissent l'épreuve ensemble, et que le proviseur ou principal remît aux juges une liste des candidats classés par ordre de mérite. Ce serait une nouvelle et sensible atténuation dans les hasards de l'examen. Une pareille mesure, si simple en soi et si efficace, serait-elle acceptée par l'opinion? On peut malheureusement en douter. Nos querelles politiques ont créé un si singulier état d'esprit que beaucoup de candidats se croiraient perdus d'avance s'ils supposaient qu'on pût savoir de quelle maison ils sont élèves. Quelques établissements pourtant, même libres, pourraient trouver avantage à ce genre d'indication, et il serait fâcheux de les en priver : on leur laisserait toujours le droit, on les prierait même, dans l'intérêt de la justesse des épreuves, de faire connaître la valeur relative de leurs élèves par une liste de classement que le jury garderait à sa disposition à titre de renseignement.

VII

Si une réforme du genre de celle que je viens d'esquisser était adoptée, on aurait fait, à mon sens, un pas vers ce but dont on parle toujours et auquel toutes les modifications du plan

d'études ont jusqu'ici tourné le dos : je veux dire la simplification effective des programmes par la simplification de l'examen, et l'enseignement affranchi dans une large mesure de cette nécessité d'une préparation spéciale, mnémonique, dont tout le monde désire le débarrasser, mais qui, en attendant, n'a cessé de s'accroître. C'est pourtant une bonne chose, dans l'éducation de l'esprit, qu'un peu de liberté et de sérénité. Apprendre pour apprendre, avec le désir et le loisir de pénétrer ce qu'on étudie, de s'arrêter à ce qui plaît, d'essayer peut-être une vocation incertaine; cultiver son esprit et ne pas accabler sa mémoire; pouvoir se donner sans remords la joie de comprendre, de goûter, de sentir, quoi de meilleur et de plus sain?

Je ne crois pas que, quand on a modifié un examen, on ait tout fait. Si cependant cette modification avait pour effet de remettre chaque chose à sa place, c'est-à-dire l'enseignement en première ligne et l'examen au second rang; si, de plus, dans l'enseignement même, elle tendait à rétablir entre les divers ordres d'études une hiérarchie harmonieuse que le baccalauréat actuel renverse; si enfin elle entraînait, pour l'élite des élèves, une année supplémentaire de ces bonnes et fortes humanités qui cherchent vainement aujourd'hui dans les autres classes un coin tranquille et un refuge; si tout cela était, qui sait si une simple réforme du baccalauréat ne pourrait pas être, par extraordinaire, quelque chose de vraiment utile et efficace?

Alfred CROISET.

LA

PRÉPARATION PÉDAGOGIQUE

DES PROFESSEURS EN ALLEMAGNE

La bonne qualité de l'instruction en Allemagne provient moins des programmes que de la méthode pour les enseigner, et la bonne qualité de la méthode d'enseignement provient en grande partie de ce qu'on y apprend plus ou moins à enseigner. J'ai indiqué ce que l'on faisait pour cela dans les Écoles normales ou séminaires (1). « Que l'État ne prenne pas le soin de préparer les professeurs des hautes écoles d'une manière aussi spéciale que les maîtres des écoles élémentaires, cela résulte de la nature scientifique de l'éducation qu'ils ont dû recevoir, avant de devenir professeurs aux gymnases et aux écoles réales. On suppose qu'une application pénétrante aux études scientifiques porte en elle-même une discipline qui forme l'esprit et que la science acquise méthodiquement rend capable de l'employer méthodiquement, tandis que la méthode à laquelle ne se joint pas une connaissance approfondie des matières de l'enseignement se tourne aisément en routine vide et creuse. Cependant, comme une certaine culture scientifique est loin d'épuiser la préparation spéciale à la carrière de professeur, il ne manque pas en Prusse d'organisations pédagogiques dont le but est d'initier au métier de professeur dans les hautes écoles (2). »

Au premier rang de ces organisations, il convient de citer les séminaires des Universités. Malgré l'analogie du nom, il ne s'agit nullement ici d'établissements administratifs semblables aux écoles normales primaires ou séminaires d'instituteurs. Les deux genres de séminaires n'ont que ceci de commun : c'est qu'ils se proposent, chacun dans sa sphère, de donner à certains sujets,

(1) Cet article est le dernier chapitre d'un mémoire sur les enseignements primaire et secondaire dans l'Allemagne du Nord.

(2) V. Wiese, 1864, p. 525.

dans leur ordre d'enseignement respectif, un savoir assez accompli pour leur permettre de le communiquer et de devenir des maîtres à leur tour.

Un séminaire d'Université est un petit cercle de jeunes gens dirigé par un ou deux professeurs et qui a des séances régulières pour l'étude commune d'une science quelconque. Il y a environ une douzaine de membres ordinaires, auxquels s'ajoutent, dans certains cas, des membres extraordinaires et des auditeurs. On n'y admet généralement que des jeunes gens qui ont déjà un an d'études académiques et après leur avoir fait subir une épreuve écrite, parfois même orale. Le temps du sociétariat est souvent fixé à deux ans. Les membres ordinaires reçoivent un subside. En dehors de cet emploi, les fonds d'État destinés aux séminaires peuvent servir à la rémunération de leurs directeurs et à l'extension de leurs bibliothèques spéciales. Chaque année, un rapport sur le séminaire est fourni au ministre de l'instruction publique et accompagné des travaux écrits de ses membres. Ces travaux, aussi bien les mémoires écrits que les exercices oraux, sont en relation directe avec la science particulière que le séminaire est destiné à cultiver (1).

Il y a des séminaires de toutes sortes, philologiques, historiques, archéologiques, mathématiques, théologiques, pédagogiques; il y en a pour l'étude des sciences naturelles, de la physique, de la géologie, de la botanique, pour celle du français et de l'anglais. En outre, beaucoup de professeurs organisent tous les ans dans les Universités des exercices spéciaux, qui sont indiqués au programme du semestre et qui, sans former des institutions fixes, poursuivent le même but que les séminaires par les mêmes moyens (2).

Le nombre des séminaires proprement pédagogiques n'est pas bien élevé; mais il est impossible de méconnaître l'importance directe ou indirecte que les autres ont aussi bien qu'eux, soit au point de vue de l'instruction publique en général, soit au point de vue pédagogique lui-même. Celui qui a servi de modèle et de type à tous, le séminaire philologique de Göttingen, fondé en 1737, a été, dans le siècle passé, « une pépinière de culture humaniste pour l'Allemagne entière (3) ». Ils demeurent tous ce que M. Bersot voyait dans l'École normale supérieure par rapport à l'enseignement secondaire, un « ferment » de vie, d'acti-

(1) Pour tous ces details, v. WIESE, 1864, pp. 525 et suiv.
(2) V. WIESE, 1874, pp. 402 et suiv.
(3) V. WIESE, 1869, p. 602.

vité et de haute culture (1). Ils ont une influence reconnue sur le bon recrutement des maîtres des hautes écoles, et Wiese écrivait, dès 1864 (p. 525) : « L'organisation des séminaires a fait absolument ses preuves et ils ont beaucoup contribué, cela est démontré, à la formation d'un corps de professeurs érudits, pénétrés d'activité scientifique. »

Les séminaires plus particulièrement pédagogiques ont la mission d'initier des jeunes gens « à l'exercice pratique du métier de professeur sous une liaison constante avec des exercices scientifiques. L'instruction rendue en 1812 pour le séminaire de Berlin, et qui est devenue typique pour les séminaires pédagogiques établis plus tard, caractérise leur but en ces mots : qu'il soit formé des professeurs pour les établissements compris sous le nom d'écoles savantes; que, par suite, on exige des candidats, à leur entrée dans le séminaire, une certaine somme préalable de connaissances philologiques et scientifiques, laquelle ils ont à affermir avec le plus grand soin et à étendre dans toutes les directions pendant leur séjour dans le séminaire. Ils doivent surtout s'y approprier, aussi bien théoriquement que pratiquement, ces connaissances et cette habileté pédagogique qui peuvent seules fonder l'heureux succès de l'enseignement dans les écoles savantes (2). »

Pour satisfaire à ces vues, le séminaire pédagogique de Berlin n'accueille que des candidats « qui ont déjà subi l'examen scientifique de professeurs dans les hautes écoles, et de manière à inspirer confiance dans le caractère sérieux de leurs efforts et la conscience de leurs travaux. Ils ne doivent pas avoir moins de 20 ans ni plus de 30 (3).

§ 5. Chaque membre du séminaire est tenu de donner six heures d'enseignement par semaine dans l'un des établissements publics d'instruction secondaire à Berlin, sans prétendre à aucune rémunération; de se familiariser avec la marche et la méthode de l'enseignement en assistant à d'autres classes, particulièrement pour la spécialité qu'il enseigne lui-même. La première année de son activité professionnelle avec ces six heures de service

(1) Au surplus, un séminaire d'Université allemande a une certaine analogie avec une « conférence » de troisième année à l'École de la rue d'Ulm, mais c'est une conférence sur laquelle ne pèserait pas le souci de l'agrégation.

(2) V. Wiese, 1864, pp. 525 et suiv. Sous le nom d'écoles savantes, supérieures, etc., il est toujours question ici des établissements de l'enseignement secondaire.

(3) *Statut des Königlichen pädagogischen Seminars für gelehrte Schulen in Berlin.* — Berlin, imprimerie Pormetter, 1869, § 4.

hebdomadaire lui est comptée comme l'année de son stage légal.

Dans leur service comme professeurs, les séminaristes sont soumis au directeur de l'établissement où ils enseignent, absolument de la même manière que les stagiaires et les professeurs temporaires adjoints occupant une chaire ordinaire. Mais les séminaristes sont en outre sous la surveillance du directeur du séminaire, qui a le droit et le devoir d'assister à leurs leçons ; il s'entend avec les directeurs des établissements qu'ils fréquentent comme auditeurs et comme professeurs au sujet des instructions qu'il convient de leur donner à cet égard.

§ 6. Il est permis aux membres du séminaire de donner, en dehors des six classes qu'ils doivent, d'autres leçons privées ou dans un établissement public. Cependant, il leur faut pour cela la permission du directeur du séminaire, et celui-ci doit veiller à ce que l'excès de travaux semblables ne mette pas en danger la solidité de la préparation pratique et les progrès scientifiques du séminariste. Le chiffre total des heures qu'un séminariste peut donner à l'enseignement dans un établissement public ne doit pas dépasser quinze.

§ 7. Chaque séminariste est tenu de prendre part régulièrement aux réunions du séminaire et d'accomplir les travaux qui lui sont assignés à cet égard par le directeur. Ces réunions ont lieu tous les quinze jours sous la présidence du directeur, ont une durée de deux heures, sont consacrées à la critique des dissertations présentées par les membres du séminaire et, dans la mesure où il reste du temps libre pour cela, à des discussions scientifiques et didactiques réglées par le directeur. Au domaine de ces discussions appartiennent particulièrement des comptes rendus d'ouvrages didactico-pédagogiques et de livres scolaires relatifs aux diverses branches de l'enseignement.

§ 8. Chaque membre du séminaire est tenu de remettre dans l'année au directeur une dissertation sur un sujet emprunté à une science spéciale et une dissertation didactico-pédagogique.

§ 9. Pour la première de ces dissertations, on a lieu d'attendre que chaque séminariste se choisira un sujet approprié dans le domaine de ses études spéciales. Cependant, il doit le soumettre d'avance à l'acceptation du directeur et il peut aussi, en cas d'indécision sur le choix d'un sujet, prier le directeur de lui en proposer quelques-uns.

Les dissertations d'érudition du domaine de la philologie classique, à moins que le directeur ne considère comme convenable de permettre une exception, doivent être écrites en latin.

§ 10. Pour sa dissertation didactico-pédagogique, le séminariste a aussi la liberté de se choisir lui-même un sujet et de s'assurer la confirmation de son choix par le directeur; mais cependant les propositions doivent ici partir du directeur plus souvent que dans le premier cas. Le directeur aura soin de ne pas faire travailler sur des questions générales de pédagogie ou de didactique qui, chez des maîtres novices, conduisent facilement à des abstractions creuses, mais il donnera des devoirs spéciaux sur la matière et la méthode de l'enseignement dans chacun des domaines de l'instruction auxquels touche dès ses débuts l'activité professionnelle des séminaristes et où les principes didactiques généraux ont à faire leurs preuves en s'y appliquant.

Les dissertations didactico-pédagogiques doivent être écrites en allemand.

§ 11. La dissertation de chacun des séminaristes est transmise à un autre pour qu'il en fasse le compte rendu et la critique, à tous les membres pour qu'ils en prennent connaissance, et devient ensuite l'objet d'une discussion orale dans la réunion du séminaire. La discussion a lieu dans la langue où la dissertation est écrite.

Pour les dissertations d'érudition qui échappent aux connaissances spéciales du directeur, celui-ci a le droit de demander l'avis d'un homme compétent et d'en faire part, de la manière qu'il juge convenable, au séminaire ou du moins à l'auteur de la dissertation. »

Les paragraphes 10 et 11 du règlement pour le séminaire théologico-pédagogique de l'Université de Halle-Wittemberg, élaboré à Berlin le 18 février 1856, contiennent les dispositions suivantes : « Outre les occupations qui visent à l'éducation théorique des séminaristes, les membres du séminaire, pour être initiés à la pratique de l'enseignement, ont à se soumettre sans objection aux exercices préparatoires pratiques qui leur sont ordonnés par le directeur. Les exercices pratiques consistent de préférence en leçons sur un sujet déterminé à l'avance et qui ont lieu dans le séminaire même avec des écoliers que le directeur fait venir à cette intention dans l'auditorium. Après le départ des élèves, le directeur provoque la critique de la leçon qui a eu lieu et donne enfin son propre jugement (1). »

Il y a peu de chose à ajouter à ces prescriptions explicites et qui sont exactement suivies. J'ai assisté à tous les exercices re-

(1) V. Wiese. 1864, p. 700.

commandés dans les dispositions précédentes. J'ai visité le séminaire pédagogique de Berlin, qui est actuellement sous la direction de M. Kern, directeur du *Kölnisches Gymnasium*. M. Kern avait soumis à ses élèves certaines épreuves d'une grammaire qu'il était en train de faire imprimer, et l'un d'eux était chargé d'en faire le compte rendu. Il s'agissait de syntaxe. Le rapporteur lut un long travail critique, en rapprochant ses opinions de celles d'un grand nombre de pédagogues, comme Nagelsbach, Schrader, etc., sans oublier d'envisager les doctrines au point de vue du développement de l'enfant et des différentes périodes de l'évolution de son esprit. Il y eut ensuite une discussion orale très libre où M. Kern intervint et qu'il conduisit avec son attentive autorité. Une autre fois, j'accompagnais M. Hoffmann, professeur de théologie et de pédagogie à l'Université de Leipzig, dans une école primaire où un de ses élèves faisait la leçon. Un autre membre du séminaire y assistait, et, quand elle fut finie, il exposa ses critiques, suivies d'un jugement définitif du professeur. Dans la même ville, j'ai eu l'avantage d'entendre les exercices du séminaire pédagogique de M. Eckstein, directeur honoraire de la *Thomasschule,* célèbre humaniste, vieillard aussi bienveillant que remarquable par l'incomparable verdeur de son pénétrant esprit. M. Eckstein a habitué les Français à la plus accueillante hospitalité. M. Dreyfus-Brisac a publié naguère une étude sur lui (1), et M. Bréal a raconté mieux que je ne saurais faire comment des élèves de gymnase sont amenés dans le séminaire pour donner à l'un de ses membres l'occasion de faire une classe, critiquée ensuite par les autres séminaristes et admirablement jugée par le vieux maître (2).

Pour être nommé professeur dans un des établissements d'enseignement secondaire (Kandidaten des höheren Schulamts), il faut subir un examen d'État, l'examen *pro facultate docendi*. Il fut établi le 12 juillet 1810. Jusque-là, il n'y avait eu dans ce sens que des tentatives imparfaites. Le titre de théologien ou de docteur tenait le plus souvent lieu d'examen. On avançait au fur et à mesure qu'il se produisait des vides dans les hautes classes. Le 15 septembre 1809, le ministère établit un examen d'avancement. On s'y préoccupait surtout de la place de recteur. Il importe

(1) *Revue internationale de l'enseignement,* t. I, p. 338.

(2) V. Michel Bréal. *Excursions pédagogiques.* Paris, chez Hachette, 1882, pp. 56-57. J'ai visité également à Leipzig, et avec le même intérêt, les séminaires de MM. Masius et Strümpell.

de savoir, dit l'ordonnance, « si les candidats possèdent une culture philosophique, pédagogique et une culture scientifique générale suffisante pour surveiller et conduire avec succès tout un établissement d'instruction; s'ils ont des vues sur les écoles en tant qu'établissements d'éducation et sur leur influence dans l'éducation domestique et populaire; s'ils ont une idée des relations d'un recteur avec les professeurs, les élèves, les parents et le public, et sur quels principes ils fondent le mérite d'un directeur ». Ce premier pas conduisit à établir l'examen *pro facultate docendi*, roulant sur la préparation scientifique et pédagogique des candidats au professorat. Les hommes les plus considérables de l'époque dans l'instruction publique se prononcèrent pour cette institution. W. de Humboldt insistait sur la nécessité de répandre l'esprit pédagogique partout, dans l'enseignement et dans les établissements d'éducation. Schleiermacher fut d'avis qu'on eût à subir cet examen, quand bien même on serait docteur, et Wolf se prononça dans le même sens, en ajoutant qu'aucune place ne devrait être donnée à qui n'a pas prouvé qu'il peut la remplir. L'édit du 12 juillet 1810 marque le point où l'état ecclésiastique et le métier de professeur deviennent différents et à partir duquel le professorat passe peu à peu entre les mains des laïques (1).

Cet édit a été revisé le 12 décembre 1866, complété depuis lors par diverses circulaires, et il attend une nouvelle rédaction qui est depuis des années à l'étude. Il a toutefois certains traits essentiels qui ne peuvent guère changer. Il faut, entre autres conditions, pour se présenter à l'examen, montrer le certificat de sortie d'un gymnase et avoir étudié au moins trois ans dans une Université. Le candidat doit écrire, dans un délai de six mois, un travail sur un thème philosophique ou pédagogique et il doit en outre remettre un ou deux devoirs sur des sujets empruntés à la spécialité à laquelle il se destine. Ces dissertations sont traitées, suivant les cas, en allemand, en latin ou dans une langue moderne. La commission peut, si elle hésite après cela, soumettre encore le candidat à des épreuves écrites en lieu clos, sans le secours d'aucun livre; elle peut au contraire l'affranchir de toutes ces premières formalités et se contenter de l'interroger sur sa thèse de doctorat, s'il en paraît digne. Dans l'examen oral qui porte plus spécialement sur la branche d'enseignement que le candidat a choisie, il est fait une place à la pédagogie. L'ensemble de

(1) Pour tout ce passage, V. Wiese, 1864, pp. 545 et suiv.

l'examen doit montrer que le candidat connaît les lois les plus importantes de la logique et les principales données de la psychologie pratique. Il doit pouvoir prouver qu'il a lu avec attention et intelligence un des ouvrages philosophiques les plus importants, et il est d'ailleurs libre de le choisir à son gré. Il faut qu'il ait une certaine connaissance de l'histoire de la philosophie, qu'il soit suffisamment familiarisé avec l'histoire de la pédagogie nouvelle et qu'il soit pénétré des règles essentielles de la méthodique. Il peut y avoir enfin une leçon pratique, à titre de dernière épreuve (1).

Le candidat, selon qu'il a passé plus ou moins bien l'examen, reçoit un brevet de premier, de second ou de troisième rang, qui lui permet d'enseigner dans la division supérieure, moyenne ou inférieure. Les dispositions très compliquées qui président à cette classification ou qui la corrigent sont de celles qui prêtent le plus à la critique et qui seront le plus probablement modifiées, quand on réformera l'ordonnance de 1866. Ici encore, la guerre des humanistes et des réalistes est très vive, car ces derniers ne sont autorisés à devenir professeurs que pour certaines branches de l'enseignement et dans leurs propres établissements; la conquête de toute autre chaire leur est rendue très difficile par des épreuves spéciales (2). Encore ce droit restreint est-il un de leurs gains les plus nets de l'année 1870 (3). Une autre particularité qui peut paraître d'un autre âge, c'est qu'on a égard à la confession des professeurs pour les nommer. La plupart des établissements d'éducation ont un caractère confessionnel et la nomination des maîtres appartient au « patronat » de l'établissement, sauf investiture du gouvernement pour les chaires des classes supérieures (4). L'État peut être lui-même patron ou protecteur des gymnases, mais ce titre appartient souvent à un prince, à une ville, à un conseil gérant une fondation ou un legs. C'est le cas surtout des gymnases classiques, dont l'institution remonte souvent à des temps assez éloignés. Le patronat veille à ce que le caractère confessionnel de l'établissement s'accuse par la composition du corps des professeurs, et l'État, en s'attribuant la haute main sur l'instruction publique, en 1850, n'a pas voulu rompre avec la tradition religieuse qui avait régné jusque-là (5). L'exclusi-

(1) *Heymann' sche Prüfungs-Reglements*, n° 8. Berlin, 1883.
(2) V. *Ibid.*, pp. 3, 38, etc.
(3) V. Wiese, 1874, p. 401.
(4) V. Wiese, 1864, p. 10.
(5) V. Wiese, 1869, p. 25, et 1864, p. 15, etc.

visme confessionnel est donc poussé très loin, et les professeurs juifs sont particulièrement bannis de la plus grande partie des gymnases classiques. L'enseignement réal, plus moderne, est aussi plus tolérant et plus ouvert à tous (1).

Les professeurs ne reçoivent pas immédiatement leur nomination à titre définitif. Ils doivent faire une année de stage (Probejahr). L'idée qui a inspiré cette organisation est celle de leur faire apprendre la pratique de leur métier, avant de les y installer complètement. « Les séminaires pédagogiques sont loin de répondre par leur nombre et par leur extension aux besoins réels et toujours croissants de professeurs bien préparés. Des jeunes gens qui ne se sont occupés que de leur préparation scientifique n'ont pas encore une idée complète de l'enseignement ni de l'importance de leur profession. Il importerait donc de trouver des arrangements convenables pour les initier à leur métier et les renseigner sur leurs devoirs, avant d'en placer sur eux le poids tout entier. Ils ne sont pas encore si bien édifiés sur l'enseignement qu'ils puissent se passer du secours de l'expérience; et on ne peut pas approuver non plus que, dans tous les cas, le jeune professeur reproduise purement et simplement les procédés par lesquels il a reçu lui-même l'instruction comme élève. Déjà, au fond des dispositions de la circulaire du 24 septembre 1826, par laquelle une année de stage (mot à mot : d'essai, *Probejahr*) a été imposée aux futurs professeurs des hautes écoles, on démêle la pensée d'amener les candidats à la connaissance de leur profession par l'exemple et l'enseignement des professeurs plus âgés (2). » Cette circulaire a été revisée le 30 mars 1867. Le candidat, après avoir subi l'examen *pro facultate docendi*, commence par assister à un certain nombre de classes dans un gymnase en qualité d'auditeur. Puis il assume à son tour sept heures de leçon par semaine; son service, dans ces limites est gratuit; s'il donne plus de temps, il est payé pour les heures supplémentaires. Le directeur peut charger un professeur de donner au stagiaire les conseils nécessaires pour ces leçons et de surveiller son enseignement. Le stagiaire prend part aux conférences générales des professeurs comme à celles où des points particuliers d'enseignement sont discutés, mais il n'a le droit de vote que dans les affaires qui intéressent directement ses élèves. A la fin de l'année, le directeur fait un rapport détaillé

(1) V. Wiese, 1864, pp. 37 et 564.
(2) V. Wiese, 1864, pp. 525 et suiv.

sur les services et la conduite du candidat et, à l'occasion, il signale les points sur lesquels il a besoin de s'appliquer encore et de se perfectionner (1). Si cela est jugé nécessaire, le candidat peut être obligé à faire une ou plusieurs leçons devant un commissaire spécial, à titre d'épreuves, avant de recevoir le brevet qui lui permet d'être placé comme professeur adjoint (2).

« L'utilité pratique de l'année de stage devrait dépendre en grande partie, d'après cette organisation, du directeur du gymnase, de son aptitude et de sa bonne volonté, de l'attention sympathique avec laquelle il accompagnerait les premiers pas du jeune stagiaire. Malheureusement, la multiplicité de leurs affaires professionnelles rend ce dévouement bien difficile à la plupart des directeurs, surtout dans les grandes villes; et c'est justement là que s'adressent le plus souvent les candidats, attirés par les perspectives plus favorables que leur laissent entrevoir les centres populeux. Le but principal de l'année de stage n'est donc pas atteint dans la mesure où on aurait lieu de le souhaiter (3) », et le ministère prépare depuis longtemps une réforme de cette institution. Un premier projet, qu'il a présenté au Landtag prussien, a été repoussé dans la session 1882-1883. Quelle que soit la nature des dispositions qui pourront intervenir par la suite, on peut présumer qu'elles auront pour objet d'augmenter les garanties d'instruction professionnelle présentées par les maîtres au moment de leur nomination officielle.

Dès aujourd'hui, les moyens qui concourent à assurer à l'Allemagne un enseignement rationnel forment un ensemble d'une incontestable valeur. Les séminaires, pédagogiques ou autres, donnent tous les ans à l'instruction publique, et sur tous les points du territoire, des maîtres bien renseignés sur les méthodes de l'enseignement en général et de ses diverses branches en particulier. La présence de ces maîtres dans les conférences de professeurs, celle des directeurs de gymnase qui sont toujours des pédagogues expérimentés, l'institution même de ces conférences réglant le plan et la marche de toutes les études dans l'établissement, sont autant de raisons qui maintiennent dans tout le corps enseignant le souvenir des principes de l'éducation, le sentiment de ses problèmes délicats et le souci de leurs meilleures solutions. L'année de stage bien comprise constitue une initiation qui, sans être parfaite, n'est pas à dédaigner. L'examen *pro facultate docendi*

(1) V. *Heymann'sche Prüfungs-Reglements*, n° 8, pp. 17-18.
(2) Sander. *Lexic. der Pædag. art. Probejahr*, p. 372.
(3) V. Wiese, 1864, pp. 525 et suiv.

ne permet à personne de devenir professeur sans avoir quelque idée de la pédagogie et de son histoire, et ce que les candidats sont forcés d'en apprendre suffit du moins à leur révéler les difficultés que cette étude soulève et la nécessité de les traiter méthodiquement. Au surplus, les Universités jouent ici comme ailleurs un rôle d'une importance considérable. Le nombre de leurs étudiants qui se destinent au professorat est trop élevé pour qu'on les oublie; les questions pédagogiques sont en elles-mêmes trop intéressantes pour n'être pas abordées. Aussi la plupart des Universités ont-elles soin d'avoir chaque semestre un cours de pédagogie et parfois même trois ou quatre (1). Celui que j'ai suivi à Berlin, pendant le semestre d'hiver 1883-1884 (2), n'a cessé d'être fréquenté par deux ou trois cents étudiants. Tous n'avaient pas l'intention de devenir professeurs. Le profit pour la pédagogie n'en est que plus certain. C'est ainsi qu'il se forme autour des questions d'enseignement une opinion et un mouvement général des esprits, et c'est grâce à cela que l'instruction publique en Allemagne est devenue l'affaire de toute la partie de la nation qui pense et qui lit. L'enseignement secondaire, comme le primaire, peut se glorifier de toute une littérature déjà ancienne et toujours florissante; lui aussi, il soutient une presse nombreuse, appliquée et active (3). Mais c'est à l'Université qu'il doit en grande partie l'impulsion et la vie. De même, si nous voulons reprendre et développer les traditions de la pédagogie française, nous assurer l'honneur et le bénéfice d'une bonne philosophie de l'éducation, il nous faut peut-être attendre moins d'effet de la réglementation administrative de notre enseignement secondaire, si importante qu'elle soit, que de l'énergie et des efforts de notre enseignement supérieur.

Georges DUMESNIL.

(1) V. *le Deutscher Universitätskalender*, à Berlin, chez Leonhard Simion chaque semestre.

(2) Celui de M. le prof. Paulsen.

(3) Au cabinet de lecture de la Bibliothèque royale de Berlin, j'ai compté plus de 25 journaux et revues, hebdomadaires, mensuels ou autres, consacrés uniquement aux questions d'enseignement. Leur disposition est généralement telle que, dans une première partie, ils donnent des articles originaux, discussions de philologie, d'histoire, de littérature, de philosophie, de pédagogie, d'administration, etc., et dans une seconde partie, une bibliographie très étendue et très critique des nouveaux livres de classe et d'érudition.

LA
QUESTION DES PROGRAMMES
DANS
L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE (1)

Les voies sont ouvertes aujourd'hui. Nous n'avons qu'à y persévérer. A côté du type dont le plan de 1880 est l'expression et où, lorsqu'il aura reçu les amendements reconnus utiles, la culture littéraire prédominera sans préjudice des connaissances scientifiques nécessaires, un autre type se développe où les sciences ont plus de part que les lettres, sans que les lettres en soient éliminées, — le type de l'enseignement spécial, — et nous espérons qu'il arrivera à obtenir dans la confiance éclairée de l'Université la place qu'il s'est faite dans ses cadres.

Nul doute, cependant, qu'il ne traverse encore en ce moment une de ces crises d'opinion qui semblent être dans sa destinée. A peine était-il créé que tout semblait se réunir pour l'empêcher de vivre (2). Au lendemain de la loi de 1865, les administrations locales lui refusaient leur confiance, les pouvoirs publics, leurs crédits. Il ne trouvait d'autre appui — appui considérable, il est vrai, — que celui des familles, qui, en moins de dix ans, portait le chiffre de sa clientèle à plus d'un quart de la population totale des lycées et des collèges et à la moitié des élèves dont la destination était fixée (3). En 1881, affermi tout à la fois et agrandi par ce succès, il avait obtenu une constitution nouvelle : ses programmes avaient été remaniés et développés, trop développés d'ailleurs comme tous les autres, ses cadres d'études étendus, les conditions et les titres de ses grades revisés (4). Mais cette réforme n'était pas plus tôt accomplie que les défiances se relevaient. On lui reprochait les témérités de langage dont quelques imprudents s'étaient rendus coupables; on lui contestait tout droit d'assimilation avec l'enseignement classique;

(1) Voir le numéro du 15 février.

(2) Voir notre *Mémoire sur l'enseignement secondaire spécial,* Paris, 1881.

(3) D'après les chiffres de la dernière statistique des lycées et collèges (1er novembre 1883), le chiffre total de la population des lycées et collèges était de 90,583 : 66,649 pour l'enseignement classique, 23,934 pour l'enseignement spécial. Défalcation faite des enfants appartenant d'une part aux années préparatoires, d'autre part aux classes élémentaires, c'est-à-dire de tous ceux dont la destination n'est pas encore fixée, l'enseignement spécial comptait environ 18,000 élèves, l'enseignement classique, 36,000.

(4) Décret du 4 août 1881; — Décret du 28 juillet 1882; — Arrêtés du 28 juillet 1882.

et, dans une récente discussion, on a pu croire que c'était son existence même qui se trouvait remise en cause, l'enseignement classique repoussant sa confraternité et l'enseignement primaire supérieur le réclamant pour l'absorber.

Un examen plus élevé et plus froid ramènera sans peine les esprits à la mesure et à la vérité. De l'analogie des cadres du programme, les patrons les plus autorisés de l'instruction primaire supérieure concluent à l'analogie absolue de l'enseignement. Ils ajoutent que les deux enseignements n'ont aucune raison de coexister, qu'ils répondent au même besoin social et que l'enseignement spécial n'a été créé qu'à défaut de l'enseignement primaire supérieur, établi par la loi de 1833 et non reconnu par la loi de 1850. C'est oublier trop aisément peut-être que l'auteur de la loi de 1833 disait lui-même, en 1836, au sujet de sa loi sur l'enseignement secondaire : « La liberté de l'enseignement général et le développement de l'enseignement intermédiaire étaient les deux idées essentielles de mon projet (1) »; que l'institution des écoles primaires supérieures était en pleine vigueur, quand, en 1839, à la suite de la mission dont il avait été chargé en Allemagne, M. Saint-Marc Girardin demandait qu'au-dessus de l'enseignement primaire supérieur et à côté de l'enseignement secondaire classique, le gouvernement ouvrît résolument des établissements où cet enseignement intermédiaire recevrait sa constitution définitive, et qu'en 1847 enfin M. de Salvandy en jetait les bases. Peut-être aussi serait-il opportun de se rappeler que, s'il n'est pas de pays où, sous des noms divers, l'instruction primaire supérieure soit plus développée qu'en Allemagne, il n'en est pas non plus qui ait fait une plus large place aux écoles réales. Et cependant, si l'on ne regardait qu'à la lettre des programmes, combien on y trouverait encore plus de ressemblances apparentes que dans les nôtres! C'est que la différence est dans l'esprit de l'enseignement, dans l'interprétation qu'en fait le maître, dans le temps que l'élève y peut consacrer. L'enseignement primaire supérieur, d'après la juste définition des derniers règlements, est avant tout un enseignement professionnel : tel est le caractère que lui ont reconnu les pouvoirs publics en le dotant avec une louable munificence. L'enseignement spécial, malgré son nom, n'a rien de spécial; c'est proprement un enseignement scientifique comportant toute une éducation qui a un point de départ commun avec l'enseignement primaire élémentaire, qui peut plus ou moins de temps côtoyer l'enseignement primaire supérieur, mais qui, arrivé à un certain degré, s'en sépare, pour se rapprocher, par ses méthodes ou ses procédés à longue portée, de l'enseignement classique (2).

C'est ce rapprochement dont s'inquiète l'enseignement classique. Et ne sont-ce pas pourtant les représentants de la pure tradition littéraire qui poursuivaient, il y a cinquante ans, avec le plus d'ardeur, la création

(1) *Mémoires pour servir à l'histoire de mon temps*, tom. III, chap. XVII.

(2) Sur la définition plus étendue de l'enseignement secondaire spécial, on nous permettra de renvoyer à notre Mémoire précité. — Voir dans la *Revue pédagogique*, juin et août 1881, les articles de M. E. Marguerin sur *la limite entre l'enseignement primaire supérieur et l'enseignement secondaire spécial* et sur *l'avenir de l'enseignement secondaire spécial*. — Voir aussi *La Liberté de l'enseignement et l'Université sous la troisième République*, par Émile BEAUSSIRE, ancien député, membre de l'Institut, 1884, chap. III, § 2, et chap. IV.

du type contre lequel on semble de nouveau tenté de protester aujourd'hui? Ce type nouveau, il arriva un jour à Arago de l'appeler classique. Il n'admettait pas que le nom dût appartenir exclusivement aux études grecques et latines, et il considérait qu'un enseignement fondé sur les lettres françaises avait le droit de le porter. « Qu'est-ce à dire ? s'écriait-il, Pascal, Fénelon, Bossuet, Montesquieu, Rousseau, Voltaire, Corneille, Racine, Molière, l'incomparable Molière, seraient privés du privilège, si libéralement accordé aux anciens, d'éclairer l'esprit et de faire vibrer les ressorts de l'âme? Mais Napoléon ne savait pas le latin, ni Vauvenargues, ni Shakespeare. Et qu'on me dise quelles langues, autres que la leur, Homère, Euripide, Aristote, Platon, avaient apprises, et s'il ne leur a pas suffi de parler le grec pour devenir d'immortels écrivains (1)! » Ni M. Guizot, ni M. Cousin, ni M. Saint-Marc Girardin, ni M. Villemain ne relevaient ce défi oratoire. Mais nul n'a travaillé avec plus de conviction à fortifier dans les lycées l'enseignement intermédiaire que M. Villemain pendant les cinq années de son second ministère (2), et c'est dans sa chaire de professeur d'humanités, en présence des aptitudes diverses qu'il constatait chez ses élèves, que M. Saint-Marc Girardin conçut comme un devoir l'idée de fonder une éducation qui répondit à leurs diverses destinées (3). Et il n'entendait point par là un enseignement accessoire et bâtard qui condamnât ceux qui le suivraient à une sorte d'infériorité de condition. Il réclamait hautement en sa faveur le droit de cité et le droit d'égalité dans la famille universitaire; il voulait lui donner, à part ses établissements, ses cadres et ses maîtres. C'était, dans sa pensée, le moyen de soulager les études des lettres anciennes du poids mort de tous ceux qui n'en avaient pas le goût, le mal étant, non qu'on enseignât trop de latin, mais qu'on enseignât le latin à trop de jeunes gens (4). Dès 1847, l'enseignement spécial avait reçu son nom (5); et ses programmes, trois fois remaniés en moins de deux ans (6), étaient chaque fois rapprochés par leur caractère éducatif de l'enseignement classique. « Il ne s'agit pas, disait M. de Salvandy (7), d'offrir une sorte d'asile aux enfants qui n'ont ni aptitude ni bonne volonté, mais de développer des facultés que l'étude pure et simple des langues anciennes laisserait dans l'inaction et qui ont besoin d'un autre aliment..., d'organiser pour des caractères divers et des carrières différentes deux systèmes de leçons ayant un but également sérieux, également élevé... » « N'y a-t-il pas, écrivait-il ailleurs, un intérêt politique et social de premier ordre à ouvrir l'essor aux intelli-

(1) *Discussion du projet de loi sur l'enseignement secondaire,* 14 mars 1837.

(2) Voir notamment les arrêtés des 12 mai 1843 et 29 octobre 1844 relatifs aux collèges de Versailles et de La Rochelle.

(3) Séance de la Chambre des députés, 5 juin 1838. Cf. Séance du 31 mai 1836,

(4) *De l'Instruction intermédiaire et de son état dans le midi de l'Allemagne.* Conclusion.

(5) Statut du 5 mars 1847.

(6) Arrêtés des 22 septembre 1847, 7 octobre 1848 et 17 septembre 1849. — Cf. la circulaire du 2 octobre 1863, l'instruction du 6 avril 1866 et l'arrêté du 28 juillet 1882.

(7) Instruction du 6 août 1847. — « Considérant, dit l'arrêté du 17 septembre 1849, la haute utilité de cet enseignement institué pour les élèves des collèges qui se destinent à la pratique de l'agriculture, de l'industrie, du commerce et des arts... »

gences qui peuvent apporter à l'industrie nationale leur part de travail? »

Ni l'une ni l'autre de ces deux considérations n'ont perdu de leur justesse saisissante, et la dernière n'a jamais été plus fondée. Plus nous multiplierons, plus nous diversifierons nos moyens d'instruction, plus s'accroîtra le trésor de notre richesse intellectuelle, non de cette richesse trompeuse que produit une culture uniforme et toute de surface le plus souvent, mais de la vraie richesse, la richesse de fond, celle qui n'est pour les divers esprits que le développement des ressources naturelles. Après avoir trop accordé au type unique de l'instruction classique, que gagnerait le pays à être jeté tout entier dans le moule de l'instruction primaire? C'est en tous sens qu'il faut solliciter l'activité des intelligences(1). Tel est le travail qui s'accomplit autour de nous chez les peuples les mieux armés pour les luttes de la vie internationale. Je ne parle pas de l'Allemagne où, tandis que les écoles réales n'ont jamais été plus prospères, l'augmentation du nombre des élèves dans les gymnases est devenue, nous l'avons vu, l'une des causes de la *surcharge* que nous combattons (2). Voici l'Angleterre qui, à son tour, proclame la nécessité d'une instruction intermédiaire. Où prendra-t-elle son modèle? Elle déclare qu'elle veut ne s'inspirer que de son propre génie. Mais elle sent que l'éducation commerciale, industrielle et agricole lui manque et ne saurait lui manquer plus longtemps sans détriment pour sa prospérité. « L'idée que l'agriculteur peut se passer d'une éducation propre est aussi déraisonnable, disait avec esprit lord Reay, dans le congrès auquel nous avons déjà fait allusion, que serait celle de confier le cuirassé de S. M., l'*Inflexible*, un laboratoire flottant, non à un officier instruit comme le capitaine Fischer, mais au patron d'un petit bateau de pêche de Yarmouth. »

Et pourquoi cette souplesse introduite dans les cadres de notre éducation nationale ne tournerait-elle pas aussi au bénéfice des études classiques proprement dites? Le principe est fécond et peut vivifier tout notre enseignement. Des esprits prévoyants voudraient que, dans un certain nombre d'établissements, il fût possible aux jeunes gens qui en ont le loisir et l'aptitude, de commencer plus tôt, de pousser plus loin,

(1) Tous ceux qui dans la presse politique et scolaire s'occupent des questions de l'éducation nationale semblent définitivement gagnés à la cause de l'enseignement secondaire spécial et reconnaissent la nécessité de lui donner une organisation indépendante. Voir notamment les articles de M. F. Sarcey, dans le *XIXe Siècle*, 1er, 2, 3 et 4 mai 1884.

(2) « En 1868, il y avait en Prusse 197 gymnases, et au total 369 écoles secondaires de diffférentes catégories; en 1880, le nombre des gymnases était monté à 249, celui des écoles secondaires en général à 489. — En 1868, on comptait en Prusse 1 élève de gymnase sur 427 têtes de population et 1 élève d'école secondaire en général sur 266 ; en 1880, la proportion pour les gymnases était de 1 sur 362 (royaume de Saxe : 1 sur 624); celle des écoles secondaires en général de 1 sur 215 (royaume de Saxe : 1 sur 281). — En 1863, sur 144 gymnases, on en trouve 29 (soit 20 0/0) avec une population scolaire de plus de 400 élèves, 14 de 400 à 500, 8 de 500 à 600, 7 de 600 à 700; en 1880, sur 249 gymnases, il y en avait 63 (soit 26 0/0 de 400 élèves, 37 de 400 à 500, 16 de 500 à 600, 8 de 600 à 700, 2 au-dessus de 700; tout cela sans compter les élèves des cours préparatoires. » (*Mémoire sur la question de la surcharge*, déjà cité.)

d'approfondir davantage l'étude des lettres, particulièrement des lettres anciennes, suivant l'esprit des méthodes nouvelles, en réservant d'ailleurs aux notions scientifiques, dont personne ne saurait se passer, un contingent raisonnable d'application et de temps. Nul n'ignore qu'à cet égard le plan de 1880 manque de netteté : qu'on exige, par exemple, pour l'admission à l'École normale supérieure, pour les examens de licence et les concours d'agrégation, des exercices qui n'ont plus place au lycée, des connaissances qu'on n'acquiert plus dans les classes ; si bien que, sous le nom de conférences, il faut aujourd'hui, à Paris, fournir à l'élite qui se destine à ces examens des cours qui aggravent encore pour elle la charge du travail commun. Si, en province, les candidats n'ont pas ce surcroît, il est établi qu'ils n'apportent à la préparation des grades qu'un fonds insuffisant. « Quand nos boursiers entrent à la Faculté, écrivait récemment un de nos jeunes maîtres les plus autorisés, M. Maurice Croiset, de Montpellier (1), nous devons commencer par leur apprendre ce qu'ils devraient savoir depuis longtemps. Chaque Faculté (l'auteur a rapporté plus haut les témoignages) en vient forcément, lorsqu'elle a conscience de ses propres besoins, à s'annexer une sorte de classe élémentaire. On la qualifie de conférence philologique pour ne chagriner personne ; soit : le nom, quel qu'il puisse être, ne change rien à la chose. C'est une nécessité que nous subissons ; mais, il faut le dire bien haut, de peur de nous y résigner, cela est mauvais de toute façon. Mauvais d'abord, parce que l'enseignement supérieur risque ainsi de se méconnaître lui-même à la longue, mauvais aussi parce qu'on fait médiocrement à la Faculté ce qui serait fait ailleurs beaucoup mieux. Nos étudiants, par cela seul qu'ils sont boursiers d'une Faculté, ne se considèrent plus comme de simples écoliers. Ils ont par suite peu de goût pour les revisions indispensables. » Or comment oublier que cette jeunesse est la pépinière du haut enseignement et de la science ? Pour tenir son rang, pour assurer le développement de son génie dans l'ordre des connaissances supérieures, — philologie, archéologie, histoire, philosophie, droit, — la France a besoin de donner à l'éducation littéraire de ceux qui en goûtent l'esprit et qui en comprennent la portée, de larges et solides fondements. M. Croiset espère qu'on parerait au mal en instituant dans les lycées des chefs-lieux d'Académie une classe spéciale préparatoire pour les aspirants aux bourses des Facultés (2). Le remède nous paraît insuffisant. Les langues anciennes, cultivées pour elles-mêmes, a-t-on dit non sans exagération paradoxale, mais avec un fond d'incontestable justesse, ne peuvent être un accessoire ou une surérogation : il faut qu'elles soient tout ou rien. Pourquoi certains lycées, à Paris et dans quelques grands centres académiques, ne deviendraient-ils pas des établissements classiques, dans le sens où nous entendons ici le mot (3) ? C'est le vœu que nous exprimions l'un des

(1) *Lettre au secrétaire général* de la Société d'enseignement supérieur, *Revue internationale*, 15 juin 1884.

(2) M. Rabier, membre du Conseil supérieur de l'instruction publique, a fait au Conseil une proposition de même nature.

(3) Le lycée Louis-le-Grand serait tout désigné pour une institution de cette nature. Déjà, par le nombre des élèves qui fréquentent sa rhétorique, il est devenu pour l'École normale (section des lettres) ce qu'est pour l'École polytechnique et l'École normale (section des sciences) le lycée Saint-Louis ; mais c'est de loin que devrait être pris l'enseignement classique ainsi conçu.

premiers (1), il y a quelques années, et on nous pardonnera de constater qu'il paraît avoir pris aujourd'hui quelque faveur (2). Rien ne s'opposerait d'ailleurs à ce que la proposition de M. Croiset fût suivie partout où l'on ne pourrait mieux faire, et que les Facultés n'eussent dès lors le droit d'écrire sur leurs portes, comme il le demande : nul n'entre ici s'il n'a fait de bonnes études classiques.

Je n'ignore pas que d'excellents juges n'envisagent point sans appréhension l'adoption de ces mesures, surtout de la première (3). Ils craignent que l'élite à laquelle elles profiteraient ne devienne de jour en jour plus restreinte. De redoutables pronostics nous viendraient sur ce point de l'Université Harvard et de la civilisation américaine (4). Mais

L'expérience pourrait être tentée d'autant plus aisément, que Paris a ou aura avant peu augmenté dans une large mesure le nombre de ses établissements secondaires. Condorcet a été dédoublé; Louis-le-Grand ne tardera pas à l'être, c'est-à-dire à avoir, comme Condorcet, son petit lycée à part. Vanves devient, cette année même, un établissement complet de plein exercice. Lakanal (le lycée de Bourg-la-Reine) sera en mesure de recevoir les élèves au mois d'août 1885; Janson-de-Sailly (le lycée de Passy) s'ouvrira le 1er octobre prochain. Enfin, dans une délibération du 3 août dernier, le Conseil municipal de Paris a voté la création des deux nouveaux lycées proposés dans notre Mémoire de 1880 : le lycée de l'avenue de la République (XIe arrondissement) et celui du boulevard de Vaugirard (XVe arrondissement). Ni Lakanal, ni Janson-de-Sailly ne comportent l'enseignement secondaire spécial, Janson-de-Sailly surtout, qui doit hériter d'une partie de la population de Condorcet. Mais le lycée de l'avenue de la République doit appartenir complètement à cet ordre d'enseignement, et celui du boulevard de Vaugirard aura le caractère mixte d'un lycée d'enseignement secondaire classique et d'un lycée d'enseignement secondaire spécial. Le moment serait donc opportun pour organiser un lycée purement classique.

(1) Voir notre *Mémoire sur l'enseignement secondaire à Paris*, 1880.

(2) *Revue des Deux-Mondes*, n° du 1er decembre 1882, article de M. G. Boissier. — *Lettre* de M. Couat, doyen de la Faculté des lettres de Bordeaux, aux électeurs du Conseil supérieur, 12 mars 1884. — *Articles* de M. Jules Dietz, dans le *Journal des Débats*, des 7 et 15 avril, 2 mai 6 juillet 1884.

(3) *Discours* de M. Michel Bréal *à la Société pour l'étude des questions d'enseignement secondaire*, 1884.

(4) « Je ne puis pas croire, disait en 1883 à l'Université Harvard M. le professeur Ch.-F. Adams, que l'espèce de renom de sainteté qui a entouré les études classiques depuis la Renaissance jusqu'à nos jours ne doive bientôt disparaître. Cependant ce préjugé est encore fort; c'est, à vrai dire, presque le seul titre de noblesse qui ait survécu aux tendances égalitaires de ce siècle. Un homme qui, à une période quelconque de sa vie, a étudié le latin et le grec (peu importe du reste qu'il soit maintenant en état de le lire ou non), est un homme bien élevé; un homme ne les ayant pas étudiés n'est qu'un homme qui s'est fait lui-même. Ne pas avoir appris le latin, c'est une honte; ne pas savoir parler le français, ce n'est qu'une gêne. Je ne prétends pas me donner comme une autorité; mais pendant trente ans, j'ai beaucoup vu le monde, ses travaux et ses littératures dans plusieurs pays, et je dirai hardiment que, au point de vue de l'utilité pratique comme du plaisir à goûter, de la culture générale comme de la discipline intellectuelle, j'aimerais mieux posséder à fond la langue et la littérature allemandes que la langue et la littérature grecques; je ferais sans hésiter le même choix pour mon fils. Ce que je dis de l'allemand par rapport au grec, je le dis également du français par rapport au latin. Laissant la tradition et la superstition de côté, je ne peux pas comprendre qu'un homme intelligent, connaissant bien les deux littératures, puisse comparer le latin au français soit comme richesse, soit comme beauté... » — Un autre pro-

le danger n'est-il pas plus grand encore de voir l'étude des lettres anciennes s'affaiblir, faute d'une direction éclairée et ferme qui la dégage, l'entretienne et l'élève (1)? Serait-elle aussi dangereusement menacée à Harvard, si elle y avait trouvé une base de résistance (2)? Qui sait d'ailleurs si cette culture, la seule qui puisse maintenir à sa hauteur le goût, l'art, le génie français, ces incomparables instruments de la civilisation la plus élevée, ne tenterait pas, et dès qu'elle les aurait tentés, ne retiendrait pas bien des esprits; si, sous un régime plus libre, des centres où elle serait recherchée à des degrés divers ne se formeraient pas d'eux-mêmes autour de nos Universités régionales? Pénétré de la nécessité de développer dans leurs applications les plus variées toutes les formes de l'éducation moderne, j'ai en même temps, quant à moi, le culte des lettres antiques trop sincère et trop profond pour en vouloir imposer la superstition. Ceux-là seuls peuvent les sauver qui les aiment et les pratiquent. On ne contraint pas les goûts et les besoins, on ne remonte pas le courant des transformations sociales. La grande loi de la division du travail s'impose dans l'ordre intellectuel comme dans les autres, et c'est risquer de tout compromettre que de laisser la jeunesse épuiser ses forces indifféremment et pêle-mêle sur des encyclopédies, tout à la fois écrasantes et superficielles, dont l'uniformité serait le seul avantage.

Toutefois, quelle que soit l'aisance que nous arrivions à introduire dans notre système général d'éducation, quelque compte que l'on tienne de la diversité naturelle des aptitudes et de la variété des besoins sociaux, cette évolution demeurerait presque sans profit, si partout elle n'aboutissait à une limitation des matières de l'enseignement. Le malheur de nos programmes, en général, c'est d'être trop bien faits, je veux dire d'être faits par des hommes spéciaux. Comment s'étonner que rien de ce qu'ils proposent ne leur paraisse inutile? Et quand chacun de son côté a apporté sa pierre à l'édifice, quoi de moins extraordinaire que, frappé surtout du beau caractère de la construction, on oublie un peu la condi-

fesseur de la même Université, M. Dyer, se déclare prêt à remplacer le latin par l'anglo-saxon, mais non à sacrifier le grec.

(1) Le 15 septembre 1793, le peuple de Paris déposait sur le bureau de la Convention une pétition ainsi conçue : « ... Nous vous demandons des gymnases où les jeunes républicains puiseront toutes les connaissances indispensables dans les diverses professions d'arts et métiers; des instituts où ils recevront les principes élémentaires des sciences et des langues; un lycée où le génie trouvera tous les secours pour se développer et diriger son vol. »

(2) « Dans les programmes actuels, mettant l'année classique à quarante semaines, à raison de cinq heures, terme moyen, il faut que nos maîtres conduisent leurs élèves en quatre ans, soit en huit cents heures, au point d'expliquer, en rhétorique, trois tragédies de Sophocle ou du moins l'une d'elles, un grand discours de Démosthène et les extraits d'Aristophane, d'Eschyle et de Thucydide!... Apprendre le grec, tout le grec en quatre-vingts jours! Nous craignons que l'entreprise ne fasse la joie de nos voisins et de nos adversaires. En Allemagne, les cours de gymnase embrassent, pour l'étude du grec, six années, à raison de six heures par semaine; cela fait deux mille cent soixante heures, presque trois fois autant qu'on nous en attribue. En Angleterre, à Eton, à Harrow, on sait que le système est purement classique, que les scholars apprennent par cœur l'*Iliade* entière et qu'ils font des vers grecs... « *Rapport* de M. Glachant, inspecteur général de l'instruction publique, 8 juin 1884.

tion de ceux qui sont appelés à y vivre? Aujourd'hui l'opinion est manifestement favorable aux sacrifices. L'enquête ouverte sur la première application du plan de 1880 constate que les programmes de l'enseignement scientifique sont trop développés, qu'il faut les restreindre au sommet et à la base des études, les simplifier partout. Parmi les autres branches qui semblent avoir pris un accroissement trop considérable, on signale les notions d'ordre historique appliquées à la littérature et à la philosophie. On voudrait élaguer aussi dans les exercices de métrique et de philologie française. Enfin l'enseignement des classes de grammaire paraît communément trop touffu. Des modifications qui sont demandées sur ces différents points il résultera un allégement notable. Mais cet allégement ne constituera un véritable bienfait qu'autant que l'esprit dans lequel il sera préparé sera conforme aux principes sur lesquels repose le développement naturel des facultés de l'enfant.

Tout plan d'études complet comprend, outre les programmes, le tableau de la répartition du temps qui fixe le cadre des exercices et une instruction générale qui détermine la direction de l'enseignement. Le tableau de la répartition du temps est, dans l'usage, la conséquence de la rédaction des programmes. La logique voudrait qu'il en fût la règle, de façon que les programmes n'eussent qu'à s'y ajuster, au lieu, comme il arrive, de faire la loi.

Dans une étude judicieuse et inspirée par un sentiment exact des besoins de la jeunesse, on a proposé de répartir les 90 heures dont nous disposons par semaine (dimanche excepté) entre le travail intellectuel et les exercices physiques ou les récréations d'après les bases suivantes : classes supérieures (Mathématiques, Philosophie et Rhétorique) : 52 heures de travail intellectuel, 38 d'exercices physiques; classes moyennes (Seconde, Troisième et Quatrième) : 46 et 44; classes inférieures (Cinquième, Sixième et Septième) : 44 et 46 (1). D'autres, prenant la journée pour unité de calcul, estiment que, suivant *la règle américaine des trois* 8, la journée doit être partagée en 8 heures de sommeil, 8 heures de classe et d'étude, 8 heures de récréation et de gymnastique (2). D'autres enfin considèrent que c'est dans la diminution de la durée des classes et des études qu'il convient de chercher les moyens de détente pour l'enfant : quelle intelligence de dix ans peut être de force à supporter un enseignement qui se prolonge pendant deux heures de suite, ou une étude qui, comme ce qu'on appelle l'étude du soir, n'en comprend pas moins

(1) *Les Heures de travail au lycée*, par M. Coville, professeur au lycée Saint-Louis, Mémoire lu à la réunion des Sociétés savantes, avril 1884.

(2) *Hygiène des écoles primaires et des écoles maternelles, Rapports et documents présentés à M. le ministre de l'instruction publique par la Commission d'hygiène scolaire*, 1884, *Rapport d'ensemble* par M. le Dr Javal, VIII, *Répartition du travail et du repos*, pp. 75 et 91. — Cf. le *Rapport* de M. Pécaut, sur *l'hygiène physique et intellectuelle dans les écoles primaires* et le *Projet d'instruction* sur le même objet par M. Jacoulet, même recueil, pp. 193 et 205. — Voir aussi le Mémoire intitulé *De la Valeur intellectuelle et sociale des examens des baccalauréats*, par M. le Dr E. Dally, professeur à l'École d'anthropologie, ancien président des Sociétés médico-psychologique, d'anthropologie, et de la Société de médecine (XVIIe arrondissement), président de la section de pédagogie de l'Association française pour l'avancement des sciences. (Blois, 1884, *Mémoire lu, le* 20 *août* 1883, *au Congrès de Rouen*.)

de trois (1)? Toutes ces propositions méritent un sérieux examen, et nous espérons que dans les nouveaux lycées, au petit lycée Louis-le-Grand, comme à Lakanal et à Vanves, il ne sera pas impossible de les expérimenter. Déjà, au reste, dans nos classes élémentaires, les cours d'une heure, suivis d'un repos, sont entrés en usage à Paris, partout où les conditions des locaux n'y opposaient pas un empêchement formel.

Mais ce n'est pas en un jour que de telles mesures peuvent être appliquées. Ici encore nous nous heurtons à l'uniformité des règles générales, rendues nécessaires par le développement de nos internats; et pussions-nous d'ailleurs introduire tout d'un coup dans ces agglomérations un régime plus souple, mieux approprié à la différence des âges, les externes n'en auraient pas le bénéfice. C'est la classe qu'il faut viser pour obtenir le soulagement immédiat que l'on réclame. Non seulement elle est l'exercice commun, mais c'est du temps qu'on lui donne que dépend au fond la mesure de l'effort intellectuel qu'il y a lieu de demander à l'enfant pour qu'il la suive avec profit. En Allemagne, le nombre des heures de classe est de 28 et 30 dans les gymnases : 28 pour la sixième, 30 pour la cinquième, la quatrième, la troisième, la deuxième et la première; de 29, 30 et 32 dans les écoles réales : 29 pour la sixième et la cinquième, 30 pour la quatrième et la troisième, 32 pour la deuxième et la première : ce qui donne une moyenne de 5 à 6 heures par jour, le jeudi mis en dehors. Mais on sait que, dans les gymnases et les écoles réales, le travail de l'élève se fait, pour la plus grande part, en classe même, et que les devoirs de la maison, qui correspondent à nos devoirs d'étude, sont relativement peu étendus et peu nombreux, bien qu'aujourd'hui on en critique l'excès. Nous ne pouvons donc établir aucune comparaison, et la comparaison au surplus n'est pas nécessaire. Quatre heures d'enseignement par jour, soit 20 heures par semaine (le jeudi devenant indemne), telle paraît être la somme de ce que peut soutenir l'écolier. Or, il n'en a pas aujourd'hui moins de 25 (2). Une réduction de 5 heures permettrait de rendre un peu de temps à l'étude et aux exercices physiques; et de plus, en obligeant à resserrer le texte des programmes, elle aurait naturellement pour effet de restreindre le fond de l'enseignement. Nous voudrions, d'ailleurs, laisser dans l'application de la règle une grande latitude; il nous suffirait d'établir en principe : que, plus on accordera au travail personnel de l'élève dans les classes supérieures, et mieux son progrès sera assuré; tandis que dans les classes inférieures, surtout dans les classes élémentaires, l'enfant profitera d'autant plus qu'il restera plus longtemps sous la direction du maître.

A la question du cadre des exercices se rattache celle du cadre des

(1) Depuis que nous avons écrit ces pages, il a paru sur l'organisation des classes d'une heure une étude de M. Ch. Bigot, étude très nette et très ferme qui mérite un examen à part et sur laquelle nous reviendrons. (*Revue politique et littéraire*, 26 juillet 1884.)

(2) Nous ne parlons ici que des classes ordinaires (de la huitième à la philosophie); il est tel cours de mathématiques élémentaires où les élèves n'ont pas moins de 33 heures d'enseignement par semaine : mathématiques 10; sciences physiques 6; histoire et géographie 4; langue française et langue latine 4; langues vivantes 2; philosophie 1; dessin graphique 2; dessin d'ornement 2; conférences préparatoires aux examens, 2.

classes. On a pu remarquer, dans l'enquête allemande, que les pédagogues et les hygiénistes sont d'accord pour attribuer en partie la fatigue dont on se plaint au trop grand nombre des élèves accumulé sous une même direction. Par un usage que nous avons peine à comprendre, le maximum fixé pour les classes inférieures, en Allemagne, est supérieur à celui des classes plus élevées : il va s'abaissant de 50 (chiffre de la sixième et de la cinquième) à 40 (chiffre de la quatrième et de la troisième) et à 30 (chiffre de la deuxième et de la première). Nous estimons, pour nous, que les commençants ayant plus que les autres besoin de secours, c'est pour eux qu'il importe de se réduire. Quoi qu'il en soit, au rapport des médecins de Berlin, la proportion des établissements d'enseignement secondaire où les moyennes réglementaires auraient été dépassées, de 1879 à 1881, serait de 24 p. 100. De grands efforts ont été faits en France, dans nos lycées, pour ramener le nombre des élèves de 25 à 30 dans les classes élémentaires, de 30 à 35 dans les classes moyennes, de 35 à 40 dans les classes supérieures; et c'est, avec les examens de passage, l'un des progrès les plus sérieux que nous devions au plan de 1880. Ce progrès s'est étendu aux écoles primaires, et il faut s'en féliciter. Je ne puis me rappeler sans une sorte de confusion qu'il y a vingt ans, alors que j'avais entrepris d'organiser les écoles de Paris, j'eus beaucoup de peine à obtenir que les cadres seraient dans les différents cours — élémentaire, moyen, supérieur — de 120, 80, 60. Ce chiffre de 60, qui est pour l'abbé de Saint-Pierre le chiffre normal de toute classe, paraissait alors une de ses chimères. Les sacrifices financiers faits depuis pour mettre partout — dans les lycées aussi bien que dans les écoles — le chiffre des élèves en rapport avec les nécessités de l'enseignement sont de ceux qu'il importe de maintenir. L'application des méthodes nouvelles est à ce prix. Il faut que le professeur ne soit pas embarrassé par le nombre pour provoquer l'activité intellectuelle de l'enfant, de ses réponses tirer les questions, l'obliger à découvrir les lacunes de son savoir ou les incertitudes de son raisonnement et l'exercer à se déployer.

Cette observation nous amène à l'enseignement lui-même, et c'est surtout dans l'âme de l'enseignement, dans sa direction et ses principes, qu'on peut espérer de trouver le soulagement dont le besoin s'impose.

On reconnaît volontiers aujourd'hui que, le travail n'étant que le développement de l'activité naturelle, l'exercice de cette activité doit avant tout rendre l'enfant heureux. Répugne-t-il à la tâche qu'on lui impose? c'est que la tâche ne répond pas aux besoins de son intelligence. Éprouve-t-il une excitation agréable? tout est bien : il n'y a pas de mauvais élèves; il n'y a que de mauvais maîtres ou de mauvais procédés d'enseignement. C'est dans cette vue qu'on a tant amélioré et multiplié depuis quelques années les moyens pratiques d'étude : cartes, tableaux, appareils d'explication sensible et collections. L'esprit de l'éducation s'est du même coup transformé. Jamais il n'y a eu dans les classes primaires de nos lycées plus d'intérêt et de vie. Les familles qui suivent le travail de leurs enfants s'en rendent compte, les enfants aussi. Le spectacle des phénomènes scientifiques qu'on fait passer sous leurs yeux les amuse. Ils y sacrifieraient aisément tout le reste : calcul,

histoire, grammaire. C'est là un signe manifeste du précieux concours que l'on peut attendre de ces démonstrations pour donner l'éveil à leurs facultés naissantes. Peut-être aussi faut-il y voir un avertissement. S'il est incontestablement utile qu'ils se plaisent à examiner les formes, les dispositions extérieures des objets, à suivre la décomposition ou la recomposition d'un corps, à observer dans sa manifestation naturelle ou dans sa représentation pittoresque le jeu de quelque grande loi, — il faut bien le dire, au bout de quelque temps, quand leurs sens ont été rectifiés, aiguisés, formés, cette sorte d'étude est pour eux moins un travail qu'une distraction; elle les occupe plutôt qu'elle ne les exerce. Nous avons banni de nos classes primaires l'ennui; il n'y rentrera plus; prenons garde d'en avoir un peu trop fait sortir l'effort.

On ne se méprendra certainement pas sur notre pensée. Je ne sais rien de plus touchant que ces premières petites luttes de l'enfant qui cherche à se débrouiller : il y met tant de simplicité, de bonne foi, de naïveté tour à tour pétulante et réfléchie! Dieu me garde de rendre l'épreuve plus pénible! Montaigne voulait que le maître fît trotter l'élève devant lui pour juger de son train et connaître jusqu'à quel point il se doit ravaler; selon le P. Girard, c'est toujours en avant qu'il doit marcher, comme fait la mère, afin de montrer le chemin : leur idée commune et également judicieuse, — car les deux procédés peuvent être appliqués tour à tour, — c'est qu'il faut que l'enfant sente toujours près de lui un guide et un appui. Mais il faut qu'il sente aussi que cette main secourable peut se retirer, qu'elle s'écartera chaque jour davantage, qu'il doit s'apprendre à faire usage de ses propres forces. L'idéal, à notre avis, pour ce premier enseignement, serait que le même maître dirigeât à la fois la classe et l'étude, qu'après avoir travaillé avec l'élève, il le fît travailler seul sous ses yeux en mesurant la tâche, mais en le contraignant doucement à une application qui lui soit un sacrifice, suivie, comme récompense, du plaisir que donne, même sans qu'on le raisonne, tout commencement de prise de possession de soi-même. A défaut de cette direction à la fois intermittente et soutenue, que l'éducation de famille permet, que ne comporte point l'éducation publique, ce que réclame l'intérêt bien entendu de l'enfant, c'est une conduite pédagogique qui lui montre de bonne heure, avec tous les tempéraments que son âge exige, mais avec le sérieux qu'il n'interdit pas, ce que doit être le travail pour rapporter ce que l'on en attend(1). Condillac, qui, dès dix ans, faisait de son élève un psychologue et lui donnait à analyser toutes les opérations de sa pensée, risquait d'en briser le frêle et délicat ressort; mais à laisser ce ressort trop reposer, on court le danger qu'il ne se détende. Montaigne, qui avait étudié le grec avec son père « d'une voye nouvelle par forme d'esbat (2) », n'en avait « quasi du tout point l'intelligence », de son propre aveu. Kant n'admet pas que le travail puisse

(1) « L'enfance a besoin d'être excitée par des divertissements, non de s'y abandonner tout entière; les occupations sérieuses la réclament un peu tous les jours, ne fût-ce que pour lui en faire prendre l'habitude... Dans leur enfance même, il faut les appliquer, ne fût-ce que pendant quelques heures de la journée, aux choses sérieuses, pour que leur esprit soit déjà tourné et accoutumé à la gravité lorsqu'on l'exercera aux affaires. » Bossuet, *Lettre au pape Innocent XI.*

(2) *Essais*, chap. xxv. « Nous pelotions nos déclinaisons à la manière de ceux qui, par certains jeux de tablier, apprenaient l'arithmétique et la géométrie. »

dégénérer en jeu (1); et Rousseau avait dit excellemment avant lui : « Ce qu'on fait pour rendre l'instruction agréable aux enfants les empêche d'en profiter (2). » Il n'y a de véritable profit que dans l'effort. C'est, dès le début, la loi fondamentale de l'éducation.

Mais quelle sera la direction donnée à cet effort? Étant reconnu qu'il n'est pas d'éducation scientifique qui puisse se passer de culture littéraire, ni d'éducation littéraire qui ne doive comprendre un certain nombre de notions scientifiques, dans quel ordre de succession ou de simultanéité les éléments des lettres et des sciences seront-ils le mieux appropriés au développement des facultés de l'enfant?

Les éducateurs du XVI[e] siècle nous apportent sur ce point peu de lumière. Dans l'énumération des matières d'études, Montaigne va à sa fantaisie et n'a point le souci d'ordonner un programme. Rabelais procède par accumulation et s'amuse à entasser Pélion sur Ossa. Érasme seul obéit à une idée de méthode; comme Bacon, il trouve que la jeunesse ne devrait aborder la logique et la rhétorique, — *artes artium, altera ad judicium, altera ad ornatum,* — qu'après avoir fait une ample provision de connaissances. Ni les Jésuites, ni les Oratoriens, ni les Jansénistes n'avaient l'esprit ouvert à la question : il leur suffisait de rendre plus accessible à l'enfant l'étude de la grammaire et des belles-lettres, et il ne pouvait leur venir à la pensée qu'il en dérobât pour les sciences autre chose que quelques heures des dernières leçons. Bossuet et Fénelon, dans leurs réflexions sur l'éducation, s'abstiennent de toute théorie doctrinale. La seule opinion dogmatique qu'on ait à relever au XVII[e] siècle est celle de La Bruyère, qui estime — nous l'avons rappelé — qu' « on ne peut charger l'enfance de trop de langues (3) », opinion combattue par Malebranche, qui ne voulait pas « qu'on apprît les langues avant d'être assez philosophe pour savoir ce que c'est qu'une langue et avant de bien savoir celle de son pays (4) ». L'abbé Fleury se borne à partager les connaissances en trois séries classées d'après le degré de leur utilité générale. Rollin suit la tradition en la perfectionnant. Au XVIII[e] siècle, J.-J. Rousseau est le premier qui ait proposé de substituer systématiquement à l'étude des langues, ou, comme on disait alors, des mots, l'étude de la science ou des faits. Les faits, dit La Chalotais après lui, telle doit être la base de l'éducation de l'enfant jusqu'à onze ans; à onze ans interviennent les langues (langue française et langue latine avec leur littérature), la géographie et l'histoire, plus tard la logique et la critique, mais sans préjudice de l'histoire naturelle, des récréations physiques et mathématiques, qui restent le fond. Ce que ce programme scientifique avait d'incertain se précise avec Diderot; nous avons vu dans quel esprit : mathématiques en septième, mécanique en sixième, astronomie en cinquième, physique en quatrième, chimie en troisième; les sciences s'étendent dans toute la hiérarchie des classes, et ne laissent quelque

(1) *Traité de Pédagogie, De l'Éducation physique,* § 3 : « L'école est une culture forcée. »

(2) *Émile,* liv. II. — « L'éducation faite en s'amusant disperse la pensée, dit aussi M[me] de Staël; la peine en tous genres est un des plus grands secrets de la nature, et l'esprit de l'enfant doit s'accoutumer aux efforts de l'étude comme notre âme à la souffrance. » (*De l'Allemagne,* 1[re] part., chap. XVIII.)

(3) *De quelques usages,* 71.

(4) *Traité de morale,* 2[e] part., chap. XXIII, § 12.

place à la grammaire et aux langues qu'en seconde et en rhétorique. Sous une apparence d'organisation méthodique, ce plan — Diderot n'est pas loin de le reconnaître — ne constituait guère que le désordre, et ce désordre on le retrouve dans tous les programmes à la suite, même dans ceux des premiers réformateurs de la Révolution.

C'est le mérite de la pédagogie contemporaine, qu'au milieu des désaccords qui entraînent les esprits dans des systèmes contraires, il n'est personne qui ne sente que la question de la coordination des études est, de toutes celles qui se rattachent aux programmes, celle qui offre l'intérêt psychologique le plus sérieux. Tandis que nous la discutions, le même examen se poursuivait en Allemagne, en Autriche, en Belgique; et, dans les écoles réales comme dans les gymnases, dans les classes professionnelles comme dans les classes d'humanités des Athénées, les conclusions communes traduites par les derniers programmes, conclusions sages, à notre avis, étaient : 1° de donner à l'enseignement des classes inférieures une forte base littéraire : langue nationale, langues étrangères, — et même, en Allemagne, langues mortes, — histoire et géographie; 2° de développer concurremment, dans une proportion notable, l'enseignement mathématique (arithmétique et géométrie) en y ajoutant, comme élément d'observation scientifique, l'histoire naturelle; 3° de n'aborder que dans les classes supérieures la physique et la chimie (1).

Utile par sa logique, la gradation raisonnée des études a du même coup l'avantage de concentrer l'effort. La variété de l'enseignement n'est pas seulement une conséquence nécessaire de l'extension des connaissances; maintenue dans les limites d'une saine hygiène intellectuelle, elle est, pour les facultés de l'enfant, un soulagement et un moyen de réparation; elle contribue, comme la variété de l'alimentation pour le corps, à les maintenir en équilibre et en santé. Il y a longtemps que les maîtres de Port-Royal en ont fait les premiers la remarque : la monotonie des leçons hébète l'esprit. Mais autant la diversité de l'enseignement, prudemment mesurée, peut être utile pour assouplir l'intelligence, autant elle deviendrait dangereuse si elle avait pour effet d'en disperser les forces. L'unité de direction est la garantie d'une bonne éducation.

Ce principe doit s'entendre différemment, sans doute, selon les âges. Pour l'enfant proprement dit, l'unité de direction réside surtout dans le maître : c'est à lui que l'enfant s'attache, c'est lui dont l'action personnelle forme et maintient le faisceau de tout l'enseignement. L'expérience faite dans nos cours élémentaires prouve que, partout où le professeur peut fournir les leçons de langues vivantes concurremment avec les autres, le progrès général est mieux assuré. Si, au fur et à mesure que les élèves montent dans la hiérarchie des classes de grammaire, il devient tout à la fois moins nécessaire et plus difficile de se tenir à cette règle, nul ne méconnaît qu'il y a intérêt, tout au moins pour les premières, à s'en rapprocher. C'est ainsi que l'on est généralement d'avis aujourd'hui de rendre, en cinquième et en sixième, l'enseignement de

(1) Ces conclusions sont conformes à celles de l'expérience qui se poursuit avec tant de zèle et d'intelligence à l'École alsacienne. (Voir le *dixième Rapport annuel* de M. le directeur Rieder, année scolaire 1883-1884.)

la géographie et de l'histoire au professeur de la classe, à l'*ordinarius*, comme on dit en Allemagne, et de réunir l'enseignement des sciences mathématiques et des sciences physiques entre les mêmes mains. Ce que l'enfant gagne à cette concentration, ce n'est pas seulement une meilleure répartition de travail, — chaque professeur, dans son intervention isolée, tendant naturellement à placer l'étude qu'il représente au-dessus de toutes les autres, — c'est le sentiment de confiance que lui donne la certitude d'une direction suivie. Tout ce qui, au début des classes, contribue à fortifier cette discipline intellectuelle et à en resserrer les liens tourne à son profit. Les exemples ne sont pas rares des transformations dues à l'influence permanente et persévérante d'un maître, qui, sûr de son action, la modère, n'exige que ce qu'il faut, établit dans le développement des diverses facultés une pondération intelligente, prévient les défaillances, soutient les bons essors et songe toujours au lendemain.

Toutefois cette action ne dépend pas seulement du professeur; il faut que les programmes s'y prêtent. Voici un enfant de douze à treize ans qui n'a pas moins de neuf enseignements différents par semaine. Matin et soir, il passe de leçon en leçon, pendant deux, trois, quelquefois quatre heures de suite. A peine son attention a-t-elle pu commencer à se fixer sur un objet, qu'un autre l'appelle et la déconcerte. En le voyant ainsi courir d'élan en élan dans une sorte de vertige, on pense malgré soi à ces engrenages dont les roues se livrent les unes aux autres la matière à façonner. La nature humaine a d'autres exigences. Nous savons tous ce qu'il faut de temps pour arriver à ce degré de réflexion où l'on appartient à sa pensée. Il y a là, pour les esprits en pleine possession d'eux-mêmes, tout un travail intérieur que l'habitude rend plus facile, qui ne va jamais sans quelque contention. Est-il bon d'imposer ce travail coup sur coup à des intelligences qui se forment? L'enfant ne redoute pas l'activité, qui, en l'exerçant, le satisfait. Ce qui le fatigue, c'est moins l'effort raisonnablement prolongé que l'effort incessamment transformé. Heureusement, sans doute, son âge le préserve; il se sauve par sa légèreté; mais à la longue il n'échappe pas à ce malaise profond qui résulte d'une attention surmenée et qui atteint, dans leurs sources, l'intelligence et la volonté.

La pédagogie allemande, pour qui la spécialisation de l'enseignement était autrefois une sorte d'institution primordiale, la signale aujourd'hui comme une des causes de la *surcharge* (1). Pour en atténuer les effets, les disciples de Herbart proposent de prendre, dans une classe, un sujet comme centre de l'enseignement. La géographie, ainsi entendue, contient tout un monde : géologie, botanique, minéralogie, agriculture, industrie, commerce, statistique, économie politique, administration, histoire. Ce n'est, au fond, que l'application du système de Jacotot. Quelques lignes du *Télémaque* lui avaient suffi pour se faire à lui-même, par un effort d'analyse, toute son éducation, et de cette expérience il avait tiré ce principe d'une pédagogie transcendante : « Sachez bien une chose et rapportez-y tout le reste; les sciences ne diffèrent que par l'objet particulier dont elles s'occupent : tout est dans tout : *Phèdre* peut servir à apprendre le latin de la sixième à la rhéto-

(1) Voir le Mémoire pédagogique déjà cité sur *la Question de la surcharge*, § 3.

rique (1). » Sous une apparence de cohésion, ce procédé ne fait que masquer une confusion redoutable. Difficilement applicable à l'homme il ne pourrait qu'être funeste à l'enfant, incapable de saisir autre chose dans ces rapports qu'une logique tout extérieure. Trop de choses à la fois ne valent pas mieux pour lui que trop de chaque chose. Le premier besoin de son esprit est la simplicité. Le moindre mal qui puisse lui arriver des complications de travail, c'est de ne rien faire. N'arrivant plus à se saisir, il y renonce; il perd l'habitude et le goût de gouverner ses facultés, il s'abandonne. « La diffusion de l'enseignement, dit le Dr Karl Reimar (de Leipzig), fait de l'écolier un vagabond (2). » Rousseau avait exprimé la même idée avec une délicatesse charmante, lorsqu'il représente « l'enfant sur le rivage amassant des coquilles, commençant par s'en charger, puis tenté par celles qu'il voit encore, en rejeter, en reprendre, jusqu'à ce que, accablé de leur multitude et ne sachant plus que choisir, il finisse par tout rejeter et retourner à vide ».

Dans les classes plus élevées, l'autorité passe en partie du maître à l'enseignement. Il n'est jamais indifférent à coup sûr que le maître soit aimé; mais ici la leçon a par elle-même son attrait. La variété et la spécialité du professeur ne peuvent donc qu'augmenter le profit de l'enseignement, sans créer un danger. Encore est-il nécessaire cependant que les programmes des diverses classes soient groupés de façon à former un ensemble homogène et coordonné. C'est sous cette forme que se retrouve et que s'impose le principe de l'unité de direction. Supposez que, par l'effet inévitable d'une trop riche simultanéité de matières, tel ou tel enseignement ne puisse revenir qu'une fois par quinzaine, si bien qu'un congé, tombant précisément le jour attribué à la leçon, mette dans le cours un intervalle d'un mois; que tel autre qui se reproduit plusieurs fois de la huitième à la philosophie reparaisse à des distances de deux ou trois ans, après avoir été coupé, effacé peut-être par des enseignements d'une analogie éloignée; ou enfin que des enseignements d'un caractère essentiellement différent soient accumulés sur une même année et fournis tous ensemble : que peut-il résulter de cette interruption, de cette dissémination, de cette anarchie d'efforts? Mme de Sévigné, décrivant à sa fille le procédé des douches qu'elle prenait à Vichy, écrivait avec sa grâce prime-sautière et sa verve gauloise (3) : « Avant de toucher le point malade, on commence par mettre partout l'alarme. » Mettre partout l'alarme, il n'est pas en matière d'éducation de plus mauvaise méthode. L'esprit, dans ce tumulte, ne se reconnaît plus. Pour qu'elles produisent sur l'intelligence de l'écolier une impression durable, les études de chaque année doivent être reliées entre elles par une analogie profonde. C'est à cette condition qu'il peut s'y attacher, s'en pénétrer, en vivre. Il faut de plus que, d'année en année, il se sente comme porté par le mouvement naturel de l'effort qu'on lui demande vers des études plus hautes, mais qui se rattachent à ses études antérieures, que son application ait, en un mot, de la force et de la suite. Tout est con-

(1) *Langue maternelle*, p. 169.

(2) *De la Surcharge de l'enseignement*. Voir *Der praktische Schulmann*, 1883, 3e livr., p. 201.

(3) Lettre à Mme de Grignan, 28 mai 1676.

centré, tout est successif dans le travail de la nature. L'éducation de l'esprit est soumise aux mêmes lois. La diversité raisonnable qu'elle comporte n'a rien de commun avec la dispersion d'activité qu'imposent des programmes trop étendus et mal ordonnés (1).

Sagement concentré, l'effort doit en même temps être sagement réglé pour être profitable. Chaque âge — l'observation est de Rousseau — a un degré de maturité qui lui est propre. On peut se laisser conduire par l'enfant aussi loin que le porte le développement naturel de ses facultés; la limite une fois atteinte, c'est une entreprise vaine et dangereuse que de chercher à escompter la maturité des âges suivants. Or, pour toucher un nouveau point de cette première éducation dont dépend souvent tout l'avenir, n'est-ce pas franchir la limite que de demander à l'enfant, dès le début de ses études, des exercices trop fréquemment renouvelés de composition française? La chose en elle-même est aussi modeste, sans doute, que le mot paraît ambitieux : il s'agit de courtes descriptions, de récits familiers. Mais, outre que le nombre des sujets qui sont vraiment à sa portée est vite épuisé et qu'on arrive bientôt, le devoir revenant chaque semaine, à sortir du naturel et de la simplicité, est-il vraiment utile de le mettre en travail pour produire ce qu'il ne possède point, ce qu'il ne peut point posséder? Bacon comparait les philosophes idéalistes aux araignées qui tissent leur toile de leur propre substance (2). L'enfant n'a pas de substance toute faite; il faut lui donner le temps et le moyen de la créer. Le monde dans lequel sa pensée se meut est si restreint! C'est presque mot par mot qu'à partir de cinq ou six ans son vocabulaire s'enrichit, au fur et à mesure que s'ouvre à ses yeux ou à sa conscience une nouvelle percée dans le petit univers qui l'entoure. Qu'on lui apprenne à dépeindre oralement les objets qu'il voit ou à rendre les sentiments qu'il éprouve, en tenant la main à ce qu'il s'exprime toujours correctement, — car la correction implique l'application des premières lois de la logique grammaticale, — qu'on lui fasse quelquefois mettre par écrit ce qu'il a pris l'habitude de dire, il recueillera certainement de ces exercices d'observation et d'élocution un sérieux profit. Mais n'allons pas, comme disait un judicieux disciple de Rollin, l'accoutumer à tirer sur une caisse vide (3). Une bonne part du

(1) Cette nécessité de l'harmonie dans les études mérite, sous tous les rapports, d'appeler l'attention de ceux qui ont le souci de l'éducation nationale. On sait que les grandes Écoles du Gouvernement dépendent toutes, sauf l'Ecole normale supérieure, d'autres ministères que du ministère de l'instruction publique, et que ce sont ces ministères qui dressent les programmes de leurs Écoles. Une entente générale avait été sagement établie en 1852 (Arrêté du 13 septembre). Elle ne tarda pas à être rompue. Dès 1859, l'École forestière se créait son enseignement à part. Plus récemment (5 octobre 1874 et 7 octobre 1884), l'administration de la Guerre modifiait d'elle-même les programmes de physique et de chimie pour le concours d'admission à l'École polytechnique, sans se préoccuper du trouble qu'elle apportait dans nos classes de mathématiques spéciales. (Voir la circulaire du 20 mai 1875.) Bien plus, il a pu arriver que, dans une des dernières réformes d'études opérées à l'École polytechnique, toutes les administrations aient été consultées, excepté celle de l'Instruction publique. Nos professeurs, qui étaient les plus intéressés, pour la direction des candidats, à fournir leur avis, ont été les seuls auxquels on ne l'a pas demandé.

(2) *De Augmentis et dignitate scientiarum*, lib. I, § 31.

(3) PLUCHE, *Spectacle de la nature*, Entretiens III, IV et V sur l'*Éducation*.

temps qu'absorbe cette sorte de rhétorique prématurée pourrait être appliquée fructueusement à la lecture en commun et à la culture de la mémoire. Ce sont là, par excellence, les études nourrissantes et excitatrices pour le premier âge. Sur une page bien choisie, provoquer le libre commentaire, solliciter les remarques, ouvrir cette source toujours si jaillissante et si fraîche des impressions naïves de l'enfance, faire apprendre le morceau avec intelligence, le faire réciter avec goût est un moyen aussi sûr qu'attrayant de fécondation naturelle. On se servait trop autrefois de la mémoire pour y graver des formules; on n'en use plus assez aujourd'hui peut-être pour y fonder ce trésor de faits, de sentiments, d'idées, qui remplissent, échauffent, illuminent l'imagination de l'enfant et fournissent à son esprit le tissu solide sur lequel il peut commencer à s'exercer.

A un autre degré, pour les classes de sixième et de cinquième, par exemple, n'y a-t-il pas quelque excès à présenter certains enseignements, particulièrement l'enseignement des sciences physiques et naturelles, sous la forme d'un cours suivi? Analyser un auteur livre en main, retrouver la déduction exacte de sa pensée, dégager l'accessoire du fond, élaguer le détail qui ne sert qu'à la preuve ou à l'ornement, est une opération délicate qui demande à tout âge une certaine fermeté d'attention et de raisonnement. Qu'est-ce donc, lorsque cette analyse est le travail d'un enfant et qu'elle s'applique à la parole d'un maître, qu'il faut saisir au vol, en se pénétrant au fur et à mesure de chaque explication, sans pouvoir se permettre un moment d'arrêt sous peine de laisser échapper le fil du développement, c'est-à-dire de perdre le bénéfice de la leçon? Et cela, sur des matières nouvelles le plus souvent et qui, alors même que le professeur s'efforce d'en faciliter l'intelligence par des démonstrations sensibles, conservent toujours un caractère d'abstraction. Ajoutez que, dans la sage pensée d'éviter à l'élève des écritures multipliées, on le dispense, bien plus on lui défend de rédiger : c'est sur ses notes qu'il doit étudier. Si difficile est la tâche, que les maîtres craignent presque de l'imposer. Les uns dictent la leçon pour être sûrs qu'elle sera bien prise, les autres se bornent à demander qu'on les écoute; mais dans cette attitude passive, qui peut répondre que l'activité de l'enfant est suffisamment soutenue, et à la fin de la classe que reste-t-il de ce que les oreilles ou les yeux ont saisi au passage, de ce que la main a machinalement recueilli? Un autre procédé a été appliqué, non sans succès : il consiste à prendre pour base de l'enseignement un traité sur lequel les élèves suivent l'explication. C'est sans doute une manière de fixer leur esprit dans une certaine mesure, mais non de les animer à la découverte des vérités expérimentales qu'on veut leur faire connaître; il faut un peu d'inconnu à la curiosité de l'enfant, et, trop souvent, ce qui est dans le livre cesse de l'intéresser ou l'intéresse moins, par cela seul qu'il a le livre entre les mains. De dix à treize et quatorze ans, La Chalotais limitait l'enseignement des sciences physiques et naturelles à une série de leçons de choses; jusqu'à cet âge, il lui suffisait d'allumer dans l'esprit de l'écolier quelques points qui éclairassent la route qu'il aurait un jour à parcourir. Il n'y a que péril et déception à forcer la nature. Ce qu'on croit gagner en devançant l'âge est perdu en réalité le plus souvent par la nécessité à laquelle on s'expose de faire rapprendre à l'enfant ce qu'il a mal appris. Le travail qui le domine de trop haut ne

lui profite point. « Mon père, raconte Pascal, avait pour maxime de nous tenir toujours au-dessus de notre ouvrage. »

En même temps que, sur certains points, les programmes exigent trop, ne semble-t-il pas qu'à d'autres égards ils ne demandent pas assez. Comme il est un temps pour enseigner aux enfants à nager avec des vessies, disait Bacon, il en est un aussi où ils doivent apprendre à danser avec des semelles de plomb (1). Diminuer la somme des devoirs écrits, augmenter celle des exercices oraux, tel est l'esprit du plan de 1880, esprit excellent dans sa direction générale, qui est acquise et subsistera. N'y eût-il là qu'une réaction décisive contre les longues rédactions et les devoirs multipliés, il faudrait s'en féliciter; mais la prescription vaut surtout par l'idée pédagogique qui l'a inspirée. On veut que par de fréquents appels, — interrogations ou exercices au tableau, — le maître entre en rapport avec l'enfant, le suive dans l'évolution de sa pensée, le prépare au travail en travaillant avec lui. En vertu du même principe, on demande, dans les classes supérieures, que des discussions, des comptes rendus soient institués qui obligent l'élève à sortir de lui-même, à faire preuve d'agilité dans l'esprit et d'aisance dans la parole. Ce sont là des exercices qui, conduits avec tact, peuvent produire les résultats les plus heureux : à l'explication *ex cathedra*, qui met seule le professeur en scène, ils substituent une sorte d'exploration incessante qui lui permet de connaître les jeunes gens; ils font véritablement de l'élève, suivant l'expression de Diesterweg, le centre de la classe. Les bons maîtres, il est vrai, les ont plus ou moins pratiqués de tout temps. Arnauld, l'un des premiers, les avait recommandés avec une singulière vivacité de bon sens. « Quand le régent expose les leçons, écrivait-il, il doit se réduire à les bien faire entendre sans tant de discours »; et comme on lui objectait que les régents ne se formeraient pas, si on leur ôtait la liberté de haranguer : « Tant mieux, s'ils haranguent moins, répondait-il; cela conservera leurs poumons; ils pourront d'ailleurs haranguer tant qu'ils voudront, pourvu que ce ne soit pas dans le temps des classes destinées à l'instruction des écoliers : en classe, c'est aux écoliers de parler (2). » La méthode est donc bien française, et en la préconisant aujourd'hui, nous ne faisons que nous replacer dans le

(1) « Primum erit ut jam a principio caveamus a pensis vel magis arduis, vel magis pusillis quam res postulat... Alia est methodus incipere natare cum utribus qui sublevent, alia incipere saltare cum calceis ponderosis qui aggravent. Neque facile est dictu quantum harum methodorum prudens intermixtio conferat ad promovendas tam animi quam corporis facultates. » (*De Augmentis et dignitate scientiarum*, lib. VI, cap. IV, § 5; lib. VII, cap. III, § 10.)

(2) *Règlement des études pour les lettres humaines;* Troisième objection. — Voici ce que dit ailleurs Arnauld, au sujet des exercices oraux : « Pour apprendre à parler dans les classes inférieures, il est bon d'y obliger chaque jour deux écoliers à conter chacun une petite histoire, qu'ils prendront dans Valère Maxime ou dans Plutarque, ou dans quel livre ils voudront, en leur laissant le choix; et il faut estimer davantage ceux qui feront le récit d'une manière plus libre, plus naturelle et plus dans l'esprit de l'auteur, sans s'assujettir aux mêmes termes et aux mêmes tours. Cette histoire se doit conter en français dans les trois premières classes inférieures en leur indiquant des livres français. On ne leur donnera que très peu de chose à réciter des auteurs, et l'on exigera de tous qu'ils lisent chaque jour une telle portion de l'*Histoire de France* et qu'ils soient prêts à en faire le récit de leur mieux. »

meilleur courant de nos propres traditions. Mais il n'y a règle si juste qui ne demande à être appliquée avec discernement, et celle-là n'est bonne qu'autant qu'elle ne fera pas oublier ce que le travail écrit a aussi d'utile, de nécessaire.

Il faut bien s'en rendre compte, en effet, la méthode d'initiation individuelle et directe n'est pas toujours applicable dans l'éducation publique, faute de temps. Un procédé peut être expéditif : ce qu'on se propose en l'adoptant, c'est de couper au plus court et d'arriver; toute méthode est inévitablement lente, par cela seul que ce qui importe, c'est moins le but à atteindre que la marche suivie. De plus, si l'action du maître ainsi exercée peut toujours être profitable en quelque mesure à l'ensemble d'une classe, il est certain qu'elle tourne surtout au bénéfice de celui sur qui elle s'exerce. C'est pour cela que Rousseau et Spencer la présentent comme la forme essentielle de l'éducation privée : *Émile* n'a jamais fait ce que nous appelons un devoir; telle paraît être aussi la situation de l'élève plus idéal encore de M. Spencer. Il n'y a pas d'enseignement public qui puisse absolument être établi sur ce principe. Y fût-il praticable, il en faudrait craindre l'usage trop exclusif. Quelque parti qu'un maître habile tire de l'exercice oral pour l'enfant, le contrôle de l'exercice écrit lui est indispensable, et il n'est pas moins nécessaire à l'enfant, qui ne sait exactement où il en est de ses progrès que lorsqu'il en a fait l'épreuve sur lui-même. Pour l'adolescent, ce n'est que dans les efforts où il s'engage la plume à la main qu'il achève de se développer. Les discussions, les comptes rendus eussent-ils été toujours sérieusement préparés, restent, au fond, des improvisations. Ils peuvent en avoir le mouvement, parfois l'éclat: Émile de Girardin, qui demandait que l'éducation fût « expéditive et parlementaire », y aurait applaudi (1). Le danger est qu'on s'y contente trop aisément, qu'on n'y pousse pas la pensée à sa dernière exactitude, l'expression à sa justesse définitive. La terre qui ne travaille pas, comme on dit, ne pousse que des herbes folles, eût-on à la surface jeté la semence à pleine volée. Ainsi faut-il que l'esprit absorbe, digère, s'assimile ce qu'il reçoit, par un effort intérieur approfondi et prolongé. C'est dans la méditation du travail écrit que les idées pénètrent, qu'on s'apprend à les classer, à les coordonner, à en peser la valeur, à les rendre avec la précision d'un esprit attentif à ne dire que ce qu'il faut et à le dire comme il faut. La parole est volontiers négligente ou risquée; en écrivant on s'observe, et il est tant d'aberrations de la pensée qui n'ont d'autre cause que la déformation du langage. Les Allemands, auxquels nous avons à tort attribué l'invention des exercices oraux et à qui nous les empruntons aujourd'hui avec plus de zèle que de circonspection, reconnaissent eux-mêmes non seulement que les explications de textes poursuivies uniformément dans les classes supérieures fatiguent l'écolier et l'ennuient, mais qu'elles laissent sans direction, sans emploi, les plus précieuses facultés de la jeunesse.

Mais de toutes les prescriptions propres à régler l'effort, la plus effi-

(1) « Expéditive et économique, professionnelle et parlementaire, telle doit être désormais l'instruction publique en France... L'art de parler facilement, d'exprimer nettement ce que l'on a bien conçu est une habitude importante à contracter dans tout gouvernement municipal et parlementaire... » *De l'Instruction publique*, Paris, 1838; *Introduction* et *première partie*, § 2.

ace est, en toute matière, d'en circonscrire le champ. *Multum, non multa*, est une maxime qu'on répète souvent, qu'on pratique peu. Toutes les améliorations de programmes deviendront presque sans objet le jour où chacun aura bien compris que le but des études du lycée est avant tout de créer l'instrument de travail intellectuel, d'éveiller l'esprit critique, de rendre le jugement plus ferme, plus délicat, et que dès lors il s'agit d'apprendre non tout ce qu'il est possible de savoir, mais ce qu'il n'est pas permis d'ignorer. Nul doute que l'exposé des diverses applications des sciences ne concoure à en éclaircir les principes dans l'intelligence des jeunes gens, et que les découvertes de la philologie, de l'archéologie, de l'histoire, ne contribuent à rendre notre enseignement littéraire plus précis tout à la fois et plus saisissant. Mais l'emploi de ces ressources sera d'autant plus fécond, qu'il sera fait avec plus de discrétion. Et ici le maître est tout. C'est à lui qu'il appartient de se borner, de traiter les questions sans les épuiser, de faire participer l'élève au bénéfice de ses recherches sans l'en accabler : « Quand je faisais la leçon à mes élèves, dit Tyndall, j'avais surtout à cœur de leur attacher des ailes. » Que de choses en histoire qui peuvent être résumées d'un mot, indiquées d'un trait ! Notre langue est devenue le sujet d'une enquête approfondie, et c'est merveille de voir comme on en sonde tous les ressorts, comme on en fouille tous les secrets, comme, à la lumière de la philologie et de la critique des textes, ce vieux langage se colore, s'anime, reprend vie! Nous sommes arrivés à traiter nos classiques avec le même scrupule que les anciens. Mais dans cette œuvre de reconstitution savante, n'y a-t-il pas bien des curiosités qui, ne pouvant servir que très indirectement à l'éducation de l'enfant, ne font qu'encombrer son esprit et en embarrasser le travail ? Quelle utilité, par exemple, à lui mettre entre les mains les éditions des chefs-d'œuvre de Molière ou de Racine dans l'orthographe du temps, alors surtout que l'orthographe du temps était si mal fixée? Nous nous complaisons aux recherches d'histoire littéraire, et assurément on comprend mieux une œuvre replacée dans son cadre ou, comme on dit, dans son milieu. Encore faut-il que le cadre ne fasse pas oublier le tableau. Il n'est rien, en un mot, qui ne puisse servir à former le maître : que son esprit soit le creuset où toute matière s'élabore ; mais qu'il n'en verse dans l'intelligence de l'enfant que le plus pur produit. L'érudition, dans nos classes, doit être comme le soleil des Champs-Élysées de Fénelon, qui, de ses rayons adoucis et voilés, éclaire et pénètre, sans éblouir ni offusquer les yeux (1). Aussi bien, fût-il possible au maître de tout enseigner, il n'en résulterait pas que l'élève pût tout apprendre. La capacité de l'enfant a ses limites. Dès que la mesure est pleine, on peut verser tout ce que l'on veut, a-t-on dit avec une malicieuse franchise : c'est un tonneau sans fond. Et cependant ce tonneau fatigue et s'use à recevoir même ce qu'il ne garde pas. La sobriété, la mesure, le choix dans l'enseignement ne répond pas seulement à des convenances supérieures d'ordre et de goût; c'est une nécessité de bon sens. Le maître, le vrai maître, se fait connaître moins encore à ce qu'il dit peut-être qu'à ce qu'il ne dit pas.

Ce qu'il ne dit pas, c'est la part de l'avenir, la part de cette seconde éducation dont nous ne faisons plus assez de cas. « Mon fils, écrivait le

(1) *Aventures de Télémaque*, liv. XIX.

chancelier d'Aguesseau à l'aîné de ses enfants au moment où il allait quitter les bancs du collège, vos classes sont terminées, vos études commencent. » Le conseil, dans son exagération piquante, est bon à retenir. Au sortir du lycée, l'élite de notre jeunesse entre dans les écoles, s'inscrit aux Facultés, et jamais le travail n'y a été plus actif. Sans oublier les examens, — et quoi de plus légitime que cette aspiration aux grades qui ouvrent les carrières? — elle vise plus haut, elle a le souci de la haute culture, le goût de la science. Mais, cette justice rendue au petit nombre, n'arrive-t-il pas, pour la plupart, que, contrairement au mot de d'Aguesseau, les classes une fois closes par le baccalauréat, on se croit quitte avec l'étude? On se débarrasse, comme d'un fardeau inutile, de tous ces souvenirs qui n'étaient que des commencements de savoir; on appelle cela jeter du lest pour se lancer plus allègrement dans le monde. Or, le monde a, comme le lycée, ses classements, et ses classements sont décisifs. Et d'où vient que les rangs du lycée sont tant de fois modifiés, intervertis, bouleversés par la vie, si ce n'est de ce que, tandis que les uns continuent de s'exercer et gagnent, les autres s'arrêtent et perdent? Même pour ceux qui se bornent simplement à ne pas se laisser saisir par un esprit d'oisiveté malsaine et de futilité dissolvante, il se produit une sorte de prolongement de travail intérieur qui se fait presque à leur insu. « Il y avoit une ville, dit un moraliste ancien naïvement interprété par Amyot, où les paroles se geloient en l'air incontinent qu'elles estoient prononcées; et puis, quand elles venoient à se fondre l'esté, les habitants entendoient ce qu'ils avoient devisé et parlé l'hyver (1) »; et le moraliste appliquait la comparaison à ces préceptes de vertu qui, recueillis pendant la jeunesse, ne sont « clairement ouïs » que dans l'âge mûr. Ainsi en est-il de tout enseignement dont on entretient le souvenir. Les choses reviennent d'elles-mêmes, mieux ordonnées, mieux digérées, plus fortes, avec ce degré de maturité croissante qu'apporte chaque progrès de l'âge.

Pour soutenir ce mouvement de perfectionnement naturel, les Allemands et les Suisses ont créé dans l'enseignement primaire une institution dont le nom marque pittoresquement le caractère, je veux parler de ces classes de *répétition progressive*, où les connaissances acquises s'affermissent en s'étendant. On peut dire, pour les études secondaires, qu'il n'est pas de jeune homme qui ne porte en soi tout un trésor de germes que la réflexion et l'expérience suffisent à développer, pour peu qu'une inertie coupable ne vienne pas en contrarier l'essor. Il y faut toutefois une vertu plus énergique encore, et la seconde éducation n'est complète que s'il s'y joint un surcroît d'activité intellectuelle. Ce levain des études générales est nécessaire même à ceux que stimule le travail des études spéciales d'un ordre supérieur, ou que l'industrie, le commerce, les arts, engagent de bonne heure dans l'action. Dans le plan de vie qu'il traçait à ses enfants, ce que d'Aguesseau leur prescrivait avant tout, c'était de se réserver le loisir nécessaire pour faire quelque chose à côté et au-dessus de ce qu'ils auraient à faire tous les jours.

Parmi les moyens de cette seconde éducation que le XVIIIe siècle a généralement si bien comprise et dont les promoteurs de ce qu'on

(1) Plutarque, *Sur les Moyens de connaître les progrès qu'on fait dans la vertu.*

appelle l'esprit de 1789 ont fait l'expérience heureuse, Rollin, Duclos, Marmontel, Barthélemy, Bernardin de Saint-Pierre, tous ceux qui ont vécu le plus près de la jeunesse, placent en première ligne les voyages, les entretiens, les lectures. Pendant cinq ans, lord Chesterfield se dévoue à marquer à son fils, qui visite l'Europe, les villes où il doit s'arrêter, les hommes qu'il doit écouter, les livres qu'il doit lire. Nos enfants voyagent à moins de frais que le jeune Philippe Stanhope, et les entretiens ne leur sont pas préparés étape par étape avec la même sollicitude. Mais il n'en est guère aujourd'hui qui, grâce à la facilité des transports, à l'aisance générale, et, pour ceux que la fortune n'a pas favorisés, aux libéralités des pouvoirs publics, il n'en est guère qui ne voient s'ouvrir devant eux, plus ou moins, par les voyages, le grand livre du monde. Jamais non plus les moyens de s'instruire de ce qu'on n'a pas appris ou d'approfondir ce que l'on connaît n'ont été plus abondamment mis par la presse à la portée commune. Enfin, il ne manque pas absolument de familles où se conserve le goût des choses de l'esprit. C'est là cependant que se trahit notre faiblesse. Quand le jeune homme a cessé d'entendre la voix du maître, qui, pendant dix ans, l'a fait vivre dans le commerce des idées, cet entretien se continue-t-il aussi souvent qu'il conviendrait à la table de famille ou autour du foyer? Prend-on la peine d'écarter les questions d'affaires et d'intérêt, les petites nouvelles du jour et les propos légers pour ramener la jeunesse, sans gravité affectée ni indiscret pédantisme, à des objets qui l'élèvent? Il n'est pas de meilleure école pour asseoir le jugement et imprimer à l'esprit, naturellement, jour par jour, le sceau de la virilité. Les familles nous pressent de rendre à leurs enfants des loisirs qu'ils puissent consacrer à la lecture et au travail personnel; ces loisirs leur seront rendus. Qu'elles nous aident, en échange, à les bien employer, tandis que l'élève est encore au collège, afin de conserver l'habitude de cette direction toute-puissante lorsqu'il n'y sera plus. C'est à elles, en effet, qu'il faut toujours en revenir, à elles qu'appartient le dernier mot. « Trop souvent, dit Kant, les parents n'entretiennent leurs enfants que dans le sentiment des besoins du moment, quand leur intérêt et celui de l'avenir qu'ils ont à préparer seraient d'étendre leur horizon et de le porter plus haut, toujours plus haut. » Cet enseignement-là n'a point de programme, il est vrai; ou plutôt son programme, c'est le programme même de la vie sagement comprise et utilement remplie,

GRÉARD,
Membre de l'Institut,
Vice-Recteur de l'Académie de Paris.

CORRESPONDANCE INTERNATIONALE

ASSOCIATION SCIENTIFIQUE ET LITTÉRAIRE DE CAEN

Au moment où l'on discute si vivement la question des cours publics dans les Facultés des lettres et des sciences, où on recherche les moyens de grouper davantage les enseignements et les élèves des diverses Facultés, nos lecteurs apprendront avec plaisir qu'une Association scientifique et littéraire, destinée à donner satisfaction dans une certaine mesure à l'ancien public des Facultés, vient de se fonder à Caen, avec le concours des professeurs des Facultés, du lycée et d'un certain nombre de personnes appartenant aux Sociétés savantes de la ville.

Une réunion préparatoire a eu lieu le mercredi, 19 novembre, dans la grande salle de la Faculté des lettres, sous la présidence de M. Morière, doyen de la Faculté des sciences, assisté de M. J. Denis, doyen de la Faculté des lettres. Les professeurs, agrégés et maîtres de conférences des diverses Facultés, l'administration et les professeurs du lycée, les personnes appartenant aux bureaux des Sociétés savantes (Académie nationale des sciences, arts et belles-lettres de Caen, Société des beaux-arts, Société linnéenne, etc.), avaient répondu en très grand nombre à la convocation qui leur avait été adressée.

M. le doyen de la Faculté des sciences a ouvert la séance par l'allocution suivante :

MESSIEURS,

Je ne m'attendais pas à l'honneur de présider cette réunion. Cet honneur devait s'adresser à l'éminent doyen de la Faculté de droit que des motifs de santé retiennent momentanément chez lui, mais qui est de cœur avec nous. En l'absence de M. Demolombe, la présidence revenait à mon savant collègue, M. Denis; mais le doyen de la Faculté des lettres nous offrait ce soir l'hospitalité : il a tenu à me céder sa place. C'est donc, Messieurs, par soumission que je vais occuper le fauteuil, en vous priant de m'accorder toute votre bienveillance.

Vous savez par la lettre de convocation que vous avez reçue l'objet de notre réunion. Il s'agit de faire à Caen, cet hiver, dans la grande salle de la Faculté de droit, une série de conférences hebdomadaires d'ordre exclusivement littéraire et scientifique : les questions politiques ou religieuses ne seront jamais abordées. Des conférences analogues existent déjà dans plusieurs grandes villes, organisées par les municipalités, avec le concours des professeurs du lycée. Nous ne doutons pas que la ville de Caen, soucieuse de sa vieille réputation littéraire et scientifique, n'accueille favorablement notre projet. Les Facultés de Caen savent aussi

ce qu'elles doivent à une ville qui leur offre une si large hospitalité. Il ne suffit pas de faire des licenciés, de préparer des professeurs de mérite. Il faut encore, à une époque comme la nôtre, nous efforcer de vulgariser la science, d'en faire connaître au public les résultats et les progrès généraux. Les cours publics que nos établissements d'enseignement supérieur ont encore conservés ne répondent pas, d'autre part, entièrement à tous les besoins de la population. Nous imiterons, dans les conférences que nous voulons établir, ce que fait depuis nombre d'années à la Sorbonne l'Association scientifique fondée par notre illustre compatriote Leverrier.

Je cède la parole à M. Bourgeois, chargé de cours à la Faculté des lettres, le principal promoteur des conférences. M. Bourgeois voudra bien examiner les questions relatives à l'organisation des conférences. Vous aurez ensuite à arrêter les statuts de l'Association.

M. Bourgeois a donné alors lecture du rapport suivant :

« Pour vous faire comprendre l'utilité et le caractère de l'œuvre que nous vous proposons d'entreprendre, nous voulons d'abord, Messieurs, attirer votre attention sur une question purement universitaire, qui paraîtra même peut-être plus spéciale aux Facultés des lettres et des sciences, mais qui intéresse en réalité l'enseignement supérieur, la science en général et le public au plus haut point. Vous savez tous comment, depuis dix ans, nos Facultés se sont transformées. On leur a confié la préparation des maîtres de l'enseignement secondaire qui était autrefois laissée au hasard ou à l'initiative de chacun. Les Facultés des lettres et des sciences ont eu depuis lors, comme les Facultés de droit et de médecine, leur public spécial d'étudiants, peu nombreux, mais fidèle.

Cette nouvelle tâche était d'ailleurs si lourde pour les maîtres de l'enseignement supérieur qu'ils ont dû renoncer peu à peu, pour y pouvoir suffire, surtout dans les Facultés des lettres, à l'ancien cours public. La science pouvait encore malgré tout se faire dans les Facultés ; mais elle ne devait plus se transmettre qu'à quelques élèves, déjà initiés. Le public n'en a plus eu sa part. Il ignore désormais ce qui se fait dans les Facultés ; il se demande à quoi servent maintenant les professeurs d'enseignement supérieur, et, voyant disparaître ces cours de vulgarisation qui réunissaient autrefois auprès d'hommes éloquents et savants une foule d'auditeurs, il proteste avec quelque raison contre le silence des maîtres et la fermeture des salles.

Parmi les professeurs mêmes, cette transformation a donné lieu à des discussions très vives provoquées, en 1884, surtout par le discours d'ouverture d'un professeur de Bordeaux, M. Stapfer. Nous ne voulons point prendre parti dans ce débat : il n'y a guère d'argument pour ou contre qui n'ait été donné, et parfois très vivement.

Mais il est certain que les Facultés ont des devoirs envers le public, qui se trouve privé, par l'institution des cours fermés, d'un moyen d'instruction précieux. On l'a comparé avec raison à l'enseignement général fourni par les revues encyclopédiques ou spéciales. Il est clair qu'il y a deux sortes d'enseignement, deux manières d'instruire ses contemporains : l'une, la plus simple, la plus sûre, c'est de les prendre à l'école même, où, libres de tout métier, de toute préoccupation étrangère, à l'aide de la discipline, ils peuvent et doivent apprendre ; l'autre, qui consiste à entretenir plus tard en eux, au milieu des préoccupations maté-

rielles de la vie, une certaine culture intellectuelle. D'ailleurs, ces deux enseignements ne s'excluent pas : le second est le complément naturel du premier. La science progresse constamment : l'enseignement qu'on a reçu au lycée ou à l'école, vingt ans après qu'on les a quittés, est devenu nécessairement incomplet. Qui dira à une personne qui faisait ses études, il y a vingt ans, ce qu'est le téléphone? Le journal? les journaux sont souvent inexacts, surtout en fait de science. Les revues? mais tous ne les lisent point, ne les reçoivent pas. Pourquoi donc ne serait-ce pas encore la tâche du professeur? Pourquoi pas des conférences scientifiques? La conférence est encore un enseignement. M. Bersot le disait en 1875, précisément au moment de la réforme des Facultés, avec son bon sens et son bon goût habituels : « On est bien méprisant pour les conférences. Il semble qu'il suffirait de mépriser celles qui le méritent; car, enfin, il y a conférences et conférences; il y en a de frivoles, il y en a de sérieuses. *Le fait d'inviter un grand nombre de personnes pour les entretenir d'un sujet, ne prouve pas qu'on ne leur enseignera rien* (1). »

D'autre part, les Facultés ont envers les élèves qu'on leur a donnés des devoirs qu'elles ne peuvent oublier. Que les professeurs approuvent ou désapprouvent en principe la transformation qui les leur a amenés, il y a un fait incontestable, c'est qu'ils les ont, pour les instruire; à moins qu'on ne les chasse à leur tour, comme autrefois le public. Jusque-là, du moins, il faudra bien s'occuper d'eux, et les maîtres n'y failliront pas. « Nous avons des élèves, répondait en 1884 M. Benoist, professeur de la Faculté de Toulouse, à M. Stapfer. Les conséquences qui ont suivi étaient nécessaires; ni ceux qui s'en réjouissent ne peuvent s'en attribuer le mérite, ni ceux qui le regrettent ne pouvaient s'y opposer. Après comme avant la réforme, les traditions universitaires restent les mêmes, elles se résument en deux mots : *Faire son devoir le plus complètement, et le plus simplement possible* (2). »

Voilà la vérité, mais la difficulté, c'est que les professeurs de l'enseignement supérieur se trouvent placés entre deux devoirs également clairs, impérieux, onéreux. A quoi bon chercher quel est le plus pressant, ou le plus pénible? L'Université ne doit-elle pas plutôt chercher à les remplir à la fois tous deux, et songer au public sans négliger les nouveaux élèves qu'on lui a donnés? Il nous a paru qu'il y avait un moyen de le faire, et c'est ce moyen que nous voulons vous proposer de mettre en pratique.

M. Leverrier a fondé, en 1864, l'Association scientifique, à Paris, pour encourager les travaux relatifs au perfectionnement des sciences, et *propager les connaissances scientifiques*. Depuis lors, cette Société n'a pas cessé de faire devant un public de jour en jour plus nombreux, tous les huit jours, dans le grand amphithéâtre de la Sorbonne, des conférences scientifiques et littéraires. Voici les sujets traités pendant les dernières années : 1883 : l'Islamisme et la science (M. Renan).— 19 janvier 1884 : transmission de la force par l'électricité (M. Desprez). — Les salons dans la littérature française au XVIIe et au XVIIIe siècle (F. Brunetière). — Reboisement des montagnes (Am. Bouquet de La Grye). — L'alliance de la France et de la Turquie au XVIe siècle (Duruy). — Progrès récents de la téléphonie

(1) *Questions d'enseignement*, Paris, Hachette 1880, pp. 238-239.
(2) *Revue internationale d'enseignement supérieur*, 15 mars 1884, p. 292.

(T. Géraldy). -- Une lecture publique à Rome sous l'empereur Trajan (M. Albert). — Les mouvements de la mer (Am. Bouquet de La Grye). — De la famille en Égypte (Revillout). — La figure de la terre (Faye). — L'œuvre de Charles Gounod (Laurent de Rillé). — Tableau de la civilisation des tribus aryennes dans la vallée du Danube et dans la vallée du Pô, antérieurement à l'époque de la fondation de Rome (Bertrand). — Origine et mode de formation des phosphates de chaux en amas dans les terrains secondaires employés en agriculture (Dieulafait).

Ainsi, soit une découverte récente, soit une recherche nouvelle exposée, s'il est possible, par son propre auteur, voilà l'objet de ces conférences. C'est le savant lui-même qui se fait pendant quelques heures professeur pour instruire directement le public du résultat de ses recherches, et l'intéresser à ses efforts. La science n'est point trahie : elle est transmise, aussi immédiatement, aussi sûrement que possible. Elle est transmise à un auditoire qui est digne de la recevoir : ce n'est point à des auditeurs de passage, à un public de hasard que les savants s'adressent. Il faut, pour être admis à ces conférences, prouver qu'on sait aimer la science et l'encourager. Les cartes d'entrée ne sont délivrées qu'aux membres de l'Association scientifique, à ceux qui contribuent matériellement au moins aux progrès de la science.

Ne voyez-vous pas, messieurs, qu'une Association de ce genre créée auprès de nos Facultés nous mettrait en mesure de résoudre les difficultés que je vous signalais tout à l'heure. La science se transmettrait au public, sans que les élèves et les boursiers eussent à en souffrir. Et l'on ne pourrait faire à l'auditoire ainsi recruté les reproches souvent justifiés que l'on faisait à celui des anciens cours publics.

Pourquoi ne donnerions-nous pas, à Caen, l'exemple d'une pareille initiative? Nous sommes, dans cette ville, près de 60 professeurs appartenant aux diverses Facultés, au lycée ; et près de nous, des hommes de goût et de science sont là, dans les Sociétés savantes, tous prêts, vous en avez la preuve ce soir, à nous apporter leur concours. Le public, un public éclairé et libéral, attend que nous lui ouvrions les portes de nos Facultés. L'entreprise mérite d'être tentée. Au Havre, à Rouen, au Mans, à Angers, à Tours, les professeurs du lycée font régulièrement des cours publics. Il est vrai que beaucoup de ces cours sont payés par les municipalités elles-mêmes. Mais j'ai à peine besoin de vous dire les sacrifices considérables que cette ville s'est imposés pour ses établissements d'enseignement supérieur. Eu égard à ses ressources, la ville de Caen a fait preuve d'un véritable dévouement à la science et à l'Université. Il ne faut pas que l'Université, que les savants soient avec elle en reste de dévouement et de générosité.

Dans la mesure où nous vous le proposons, ce dévouement serait compatible avec nos obligations, avec les exigences de nos travaux personnels. Les conférences n'auront lieu que tous les huit jours ; les conférenciers alterneront fréquemment. La tâche de chacun sera légère. Nous aurons un public qui, je le répète, est prêt à entendre notre appel, qui prouvera par sa présence et autrement encore, son intérêt pour la science, un public fidèle et digne de vous. D'après ces principes, et ces espérances, formons une Société, très simple : il y en a déjà beaucoup, — une Société qui groupe en deux catégories les conférenciers de bonne volonté et le public (membres actifs, membres adhérents). Nous aurons des frais

matériels à couvrir; les uns et les autres contribueront pour une somme de cinq francs et recevront une carte de deux personnes valable pour toute la série des conférences. Les conférenciers se recruteront naturellement parmi les membres des Sociétés savantes quels qu'ils soient, les professeurs de tout ordre; l'administration de cette Société sera confiée à un comité de sept membres, sans président, sans vice-président que les professeurs des Facultés, du lycée, et les personnes appartenant aux bureaux des Sociétés savantes nommeront tous les ans, à la pluralité des suffrages exprimés. C'est ce comité qui fera appel aux conférenciers, au public. Voilà toute l'économie de notre projet. L'important, c'est que nous ayions des conférenciers, et qu'ils ne soient point trop chargés; c'est que nous ayions un public, qu'il nous demeure et qu'il nous entende. Le reste importe peu.

Nous aurons ainsi fait, messieurs, au public éclairé de cette ville la place qu'il doit avoir dans les établissements d'enseignement supérieur. Et nos véritables élèves auront cependant gardé tout entière la place qu'on leur a donnée depuis dix ans. Ils ne perdront rien à l'institution de ces conférences publiques. Ils ont tout à y gagner. Chacun de nous, dans chaque Faculté, se plaint que la multiplicité de cours empêche les étudiants de suivre dans les autres Facultés les leçons qui devraient contribuer à leur instruction générale. Que d'occasions précieuses ils perdent ainsi d'acquérir pour toute leur vie des connaissances étrangères à la pratique de leur métier et pourtant nécessaires! Nous sentons tous le défaut d'une organisation semblable, de pareilles habitudes. Mais il paraît qu'il n'est point aisé de les modifier, et qu'il faudra beaucoup de temps pour y réussir. Pour le moment, le projet que nous vous soumettons aurait du moins l'avantage de réunir une fois par semaine les étudiants des diverses Facultés, dans un local commun, autour de maîtres nouveaux. Nous rapprocherions ainsi nos Facultés de l'idéal vers lequel elles doivent tendre surtout aujourd'hui : la concentration des enseignements, des maîtres et des élèves, le groupement autour de l'Université de toutes les forces intellectuelles d'une ville ou d'une région. L'empressement avec lequel vous avez répondu ce soir à notre appel prouve que les maîtres et les savants ne failliront point à cette tâche nouvelle. Les étudiants et le public les en récompenseront à leur tour par leur zèle, nous en avons le ferme espoir. »

M. le doyen de la Faculté des sciences a soumis à la réunion un projet de statuts qui, après une discussion assez longue, a été adopté, avec quelques modifications de détails, dans les termes suivants :

Association scientifique et littéraire de Caen

STATUTS ET RÈGLEMENTS

ARTICLE PREMIER. — L'Association scientifique et littéraire de Caen a pour but de propager par des conférences les connaissances scientifiques et littéraires.

Elle s'interdit rigoureusement toute question politique ou religieuse.

ART. 2. — Font partie de l'Association toutes les personnes qui en font la demande (sauf opposition spéciale du comité). Les dames sont admises.

ART. 3. — L'Association se compose de membres de droit et de membres adhérents.

1° — Sont membres de droit les professeurs des diverses Facultés, de l'École préparatoire de médecine et de pharmacie, et du lycée, les personnes appartenant aux bureaux des différentes Sociétés savantes de la ville de Caen.

Les membres de droit nomment le comité chargé de l'administration de la Société.

2°. — Sont membres adhérents toutes les personnes qui ne remplissent pas les conditions exigées pour être membres de droit.

Les membres adhérents ont droit à deux places aux conférences.

Tout membre adhérent qui aura fait une conférence deviendra membre de droit.

Les membres de droit et les membres adhérents versent une cotisation annuelle de 5 francs, et font des conférences avec l'avis du comité.

ART. 4. — L'Association est administrée par un comité composé de sept membres élus pour un an par les membres de droit, en un seul scrutin, à la pluralité des suffrages exprimés.

ART. 5. — Ce comité est présidé successivement par chacun de ses membres, suivant l'ordre alphabétique. Le comité nomme son secrétaire. Il choisit le trésorier, au besoin en dehors des membres de droit, et lui donne voix délibérative.

Le comité est chargé d'examiner, d'autoriser les sujets des conférences, de surveiller l'emploi des fonds.

ART. 6. — Il y aura chaque année une série de conférences commençant en décembre et finissant au plus tard à Pâques.

Les conférences auront lieu tous les mercredis, le soir, dans le local de l'Université.

Elles seront présidées par un membre du comité.

Tout membre de l'Association a droit à une carte de deux personnes, valable pour la série des conférences.

Des cartes supplémentaires, également valables pour toute la série des conférences, seront mises à la disposition des membres de l'Association, à raison de 1 franc par place.

Des cartes gratuites seront mises à la disposition du conférencier, de M. le proviseur du lycée, des étudiants régulièrement inscrits.

ART. 7. — Les étrangers pourront se procurer des cartes, valables pour une seule séance, à raison de 1 franc par personne.

ART. 8. — L'assemblée des membres de droit se réunit une fois par an, dans la 2e quinzaine de novembre.

Elle est valablement constituée quel que soit le nombre des membres présents.

Elle choisit les membres du comité, arrête les comptes annuels.

Elle est présidée par un des membres du comité.

Dans une seconde réunion, le 26 novembre 1884, les membres de droit de l'Association scientifique, au nombre de 75, ont procédé, aux termes des statuts, à la nomination d'un comité de sept membres. MM. Demolombe, doyen de la Faculté de droit; Morière, doyen de la Faculté des sciences; J. Denis, doyen de la Faculté des lettres; Bourienne,

directeur de l'École de médecine; D. Beaujour, président de la Société des beaux-arts; Bourgeois, chargé de cours à la Faculté des lettres; Lachelier, professeur de philosophie au lycée, ont obtenu le plus grand nombre de voix. M. le doyen de la Faculté de droit n'a pu, pour des raisons de santé, accepter l'honneur qui lui était fait; M. Vaugeois, professeur à la Faculté de droit, a été en conséquence nommé membre du comité.

La première conférence de l'Association a eu lieu le mercredi 17 décembre, sous la présidence de MM. J. Denis, doyen de la Faculté des lettres, et D. Beaujour, président de la Société des beaux-arts. M. Edm. Villey, professeur d'économie politique à la Faculté de droit, a traité devant un auditoire de 250 personnes environ la *question des droits sur le blé*. Il y a eu depuis ce jour, régulièrement toutes les semaines, des conférences d'histoire, de littérature, de sciences, de droit, qui ont attiré chaque fois un plus grand nombre d'auditeurs. Voici la liste complète de ces conférences :

Edm. Villey : *L'agriculture et les droits sur les blés.*

Souriau, maître de conférences à la Faculté des lettres : *L'enfant et la littérature au* XIXe *siècle.*

Bourgeois, chargé de cours à la Faculté des lettres : *Étude sur l'histoire des colonies françaises dans l'extrême Orient.*

Desdevises du Dezert, professeur à la Faculté des lettres : *Valeur comparée des grands fleuves.*

Rocheblave, professeur de rhétorique au lycée : *La musique à la cour sous Louis XIV* (exécution de morceaux du temps par les professeurs de l'École nationale de musique).

Duguit, agrégé à la Faculté de Droit : *L'idée du droit dans la science contemporaine.*

Gasté, professeur à la Faculté des lettres : *L'éducation des femmes au* XVIIe *et au* XVIIIe *siècle.*

E. Travers, archiviste paléographe : *Le paysage et l'architecture au moyen âge d'après les sceaux.*

Vaugeois, professeur à la Faculté de droit : *L'hypnotisme et la responsabilité pénale.*

Delage, professeur à la Faculté des sciences, directeur du laboratoire maritime de Luc : *La ruse et la force dans la lutte pour l'existence.*

R. Lemaître, membre de l'Académie des sciences, arts et belles lettres : *Une promenade à Pompéi* (projections à la lumière oxhydrique).

Lachelier, professeur de philosophie au lycée : *Théories modernes sur le cerveau et la pensée.*

CHAMBRE DES DÉPUTÉS DE PRUSSE

LA CHAIRE DE DERMATOLOGIE

Séances des 23 et 26 février.

M. Dirichlet (progressiste) prend la parole au sujet du chapitre 119, titre 1, du budget des dépenses du ministère de l'instruction publique et des cultes. L'orateur relève l'inscription à ce budget d'un crédit nouveau

de 3,900 marks pour le traitement d'un professeur extraordinaire de dermatologie à l'Université de Berlin. La manière dont il a été procédé en cette circonstance n'est pas seulement contraire aux usages qui règlent les rapports de l'administration et des grands établissements d'enseignement supérieur; elle est de nature à compromettre la réputation de l'Université au dedans et au dehors. Le titulaire de cette chaire de dermatologie est un homme qui, le 13 août 1879, a été condamné à Munich, en première instance et en appel, à quatre mois de prison pour outrage aux bonnes mœurs dans un lieu public. On ne saurait invoquer ici la charité chrétienne, ni même cette indulgence pour la faute expiée, qu'il serait déjà de bon goût d'observer dans les relations sociales, si elle n'était de stricte justice, les plus habiles, dans toutes les sphères de la société, mais non les moins coupables, sachant se soustraire au coup de la loi. Le cas actuel est tout spécial, et la question qui se pose est relative à l'application des lois et usages administratifs qui règlent la conduite de l'État à l'égard de ses fonctionnaires. Or, le fait qui vient de se produire est en contradiction absolue avec tous les précédents. Les règlements disciplinaires atteignent les fonctionnaires même dans les cas qui échappent à la compétence des tribunaux ou qui ont bénéficié d'un acquittement; et s'il est vrai que l'application de ces mesures est facultative, il faut ajouter que, dans la pratique, l'administration prussienne avait toujours fait preuve jusqu'ici d'une extrême sévérité. L'orateur cite plusieurs exemples de destitutions prononcées pour des motifs étrangers au droit commun, entre autres celle du professeur de Kœnigsberg, Mœller, aujourd'hui membre du Reichstag, enlevé à la chaire qu'il occupait depuis vingt ans, pour avoir présidé une réunion progressiste. La dernière loi sur les corporations, votée malgré les efforts des libéraux par une majorité de conservateurs et de membres du centre, enlève l'autorisation d'exercer son métier à tout colporteur qui a encouru une condamnation de plus de trois mois de prison pour délit de mœurs; il faut un certificat de bonne vie et mœurs pour pouvoir enseigner la danse, la gymnastique et la natation, et l'on serait moins sévère à l'égard d'un professeur de l'enseignement supérieur dans la première Université du royaume! Les humbles ne seront-ils pas autorisés à dire qu'il y a deux poids et deux mesures? Ne répondront-ils pas avec raison au Dr Stœcker qui parlait récemment de l'influence moralisatrice que l'Église évangélique est appelée à exercer sur les masses populaires: « Allez frapper aux portes des puissants de ce monde, de ceux qui jouissent de la faveur des grands, et commencez par eux votre mission moralisatrice! » Les députés de droite ne feront pas défection à l'œuvre entreprise par leur collègue; ceux du centre qui veulent que les Universités soient non seulement des pépinières de savants, mais des écoles de culture chrétienne et morale, et les membres du parti national-libéral qui, on le sait, plus que tous les autres partis, ont un vif souci de l'honneur national et de son prestige au dehors, appuieront certainement la demande que toute trace de ce regrettable incident soit effacée pour jamais. Il y va de l'honneur du pays, de la réputation de l'Université, et de la dignité du professorat, qu'une chaire extraordinaire de la Faculté de médecine de Berlin ne soit pas confiée à un homme qui s'est rendu impossible à Munich comme privat-docent.

M. von Benda, *président de la commission du budget,* déclare que la

commission n'a pas examiné la question personnelle. Elle a accordé le crédit, par 13 voix contre 5, parce que la création d'une chaire de dermatologie répond à un besoin réel, et elle laisse au ministre la responsabilité de son choix.

M. von Gossler, *ministre des cultes*, expose d'abord les faits qui sont parfaitement réguliers : « J'ai nommé quelqu'un, dont le nom n'a pas été prononcé ici, comme professeur extraordinaire, et cela sans avoir pris l'avis de la Faculté. J'ai confié à cette personne la direction de la clinique des maladies de peau à l'hôpital de la Charité; et j'ai déposé une demande de crédit pour la chaire de pathologie qui, je ne songe nullement à le nier, doit être occupée par cette même personne. » Tels sont les faits. Au point de vue de leur légalité, il est facile de démontrer que les droits de la Faculté de médecine n'ont point été lésés. Les statuts de l'Université de Berlin portent expressément qu'en cas de vacance d'une chaire ordinaire, la Faculté de médecine peut proposer une liste de trois candidats dans un rapport où leurs titres sont exposés. Cette disposition a toujours été interprétée par l'administration comme ne concernant que les chaires ordinaires, et dans cette catégorie même exclusivement celles de création antérieure, les seules où une vacance puisse se produire, et en second lieu comme ne comportant de la part de la Faculté qu'une simple proposition qui ne saurait, ni en droit ni en fait, préjuger le choix de l'administration. Sur ce point il n'y a et il ne saurait y avoir aucune contestation : Schleiermacher, Mohl, Grimm, tous les hommes compétents en cette matière et qui admirent le développement des Universités prussiennes, sont unanimes à reconnaître que la responsabilité du souverain, ni par suite celle du ministre auquel il délègue le pouvoir, ne peut être mise en cause au sujet de la nomination des professeurs des grands établissements d'enseignement supérieur. Passant ensuite à la question relative à la clinique des maladies de peau, le ministre rappelle qu'à l'origine cette clinique, comme dans la plupart des Universités, était réunie à une autre qu'il ne juge pas convenable de désigner plus explicitement; mais que cette réunion de deux services distincts, commandée par des nécessités d'ordre tout matériel, n'avait jamais eu qu'un caractère provisoire; et qu'à la mort du Dr Bœrensprung la Faculté de médecine de Berlin avait expressément réclamé l'organisation d'une clinique spéciale pour les maladies de peau, demande à laquelle le manque d'espace n'a pas permis de donner suite immédiatement. Cependant cette mesure ne pouvait être plus longtemps retardée : en trente ans le nombre des malades dans les deux cliniques s'est élevé de 1,000 à 6,000. De plus, les progrès de la science en transformant les méthodes ont accentué la différence entre les deux cliniques, et réclament une nouvelle organisation qui existe déjà à Vienne, en Russie, en Italie et en France.

Examinant ensuite le côté personnel de la question, le ministre énumère d'abord les titres scientifiques de la personne que l'on sait (*der ungenannte Herr*). Comme il arrive toujours en pareil cas, on s'est efforcé de rabaisser le mérite du savant. On n'ignore pas cependant que, lors du regrettable incident de 1879, il occupait à Munich un rang distingué comme *Assistent* de l'éminent professeur d'anatomie pathologique von Buhl, et tous ceux qui l'ont connu sont unanimes à dire qu'il était, de tous les *Docenten* de la Faculté, celui sur lequel on fondait les plus grandes espérances. Non seulement il se distingua dans ce domaine,

mais il obtint encore la direction d'autres cliniques et les leçons qu'il fit en présence de praticiens de Munich jouissent encore aujourd'hui d'une certaine célébrité. De l'aveu de tous, il occuperait déjà une des chaires les plus en vue de l'Allemagne du Sud, si sa carrière si brillamment commencée n'avait été interrompue. Comme écrivain, il n'est point resté aussi obscur qu'on a bien voulu le prétendre; et si aucun de ses ouvrages soit de pathologie, soit de gynécologie, soit enfin de dermatologie, n'a fait époque, ils attestent tous une science solide, une méthode positive, un esprit vigoureux. Un de ses essais mérite une mention spéciale pour avoir été signalé comme excellent par le Dr Virchow et utilisé par lui dans un grand ouvrage de synthèse. En résumé, le ministre déclare qu'avec un vif sentiment de sa responsabilité vis-à-vis de la science, il a examiné avec le plus grand soin les titres scientifiques de la personne en question et qu'il la juge parfaitement qualifiée pour occuper la chaire spéciale de dermatologie.

Le ministre aborde enfin le véritable objet du débat, et après avoir fait allusion au témoignage de personnes dignes de foi qui affirment que ledit professeur a été victime d'une méprise, il concède à M. Dirichlet qu'en effet, d'une manière générale, on ne pourrait appeler à une chaire universitaire un homme qui vient de subir une condamnation. Mais est-ce que de nombreux mérites ne peuvent pas effacer une faute ancienne? C'est une vieille maxime du droit saxon reçue encore de nos jours qu'un grand service couvre de grandes fautes. Il s'agit donc de savoir, dans l'espèce, si la personne en question s'est signalée par un service de cette nature. La réponse dépend de l'importance que l'on attache à la santé du grand homme d'État qui dirige l'empire d'Allemagne, car personne n'ignore que le mérite de ce professeur est d'avoir réussi à guérir le chancelier, alors que tant de célébrités médicales de toutes les parties de l'Europe et de toutes les stations balnéaires avaient échoué dans cette tâche.

Les heureux résultats que tout le monde peut constater aujourd'hui sont dus à des soins constants, infatigables, poursuivis nuit et jour avec la même ardeur, la même rigueur de méthode qu'apporte un savant dans la résolution d'un difficile problème. Et si l'on objecte que dans des conditions aussi favorables, le premier médecin venu aurait obtenu le même succès, le ministre répond — non sans provoquer une vive hilarité — que ce n'est certes pas là le moindre mérite dudit docteur que d'avoir su rendre docile à toutes ses ordonnances un pareil client. Sa nomination à la chaire de dermatologie a été mal interprétée. Comme récompense il a reçu la plus haute qu'il pût ambitionner dans la lettre de remerciements que lui a adressée l'empereur pour lui avoir conservé un homme dont les services sont indispensables au pays. Mais il s'agissait de retenir à Berlin un docteur dont la présence est nécessaire à la santé du chancelier. Le ministre s'est ingénié à trouver tous autres moyens que celui qui devait soulever une si vive opposition, et « vous auriez eu beau vous creuser la cervelle, a-t-il dit en s'adressant aux députés de gauche, vous n'auriez pas trouvé autre chose ». En effet, non seulement la question pécuniaire n'existe pas pour ledit docteur, qui touche de gros honoraires comme médecin ordinaire du chancelier et s'est acquis depuis son séjour à Berlin une riche clientèle, mais sa seule et unique ambition — et il faut lui en faire honneur — est de rentrer dans

son amendement portant suppression du crédit. Ses arguments ne diffèrent de ceux des précédents orateurs que par la forme humoristique qu'il leur donne ; il conteste en outre, d'après le témoignage d'hommes compétents, les titres scientifiques de ce « docteur si connu bien qu'innommé ». Son fameux travail n'est qu'une de ces expériences plus curieuses qu'utiles auxquelles se livrent tous les débutants. Faisant allusion aux services que le docteur Schwenninger a rendus, l'orateur demande pourquoi, puisqu'on voulait le réhabiliter, le chancelier ne lui a pas fait octroyer des lettres de noblesse : c'eût été le comble de la réhabilitation !... En résumé, cette nomination viole l'esprit et la lettre de la constitution qui exige des garanties morales de tous les membres de l'enseignement; elle est contraire aux traditions et usages de l'administration.

M. von Rauchhaupt (national-libéral) s'efforce d'écarter la question personnelle. Il s'agit de se prononcer sur un crédit destiné à la création d'une chaire dont personne ne conteste la nécessité.

Après quelques paroles de **M. Windthorst** (centre) qui, ayant eu l'occasion de faire publiquement l'éloge du docteur Schwenninger à une époque où il ignorait son passé, déclare qu'il croit devoir s'abstenir des débats, le **docteur Graf** (national-libéral) répond au docteur Stern et déclare au nom de ses amis politiques qu'il approuve l'attitude de la commission du budget. Le Parlement ne saurait, sans empiéter sur le pouvoir exécutif, faire dépendre le vote du crédit d'une question personnelle dont il faut laisser la responsabilité au ministère.

Le docteur Virchow prend de nouveau la parole et conteste qu'il s'agisse, dans l'espèce, d'une création nouvelle. La place existe depuis longtemps, seulement elle n'était pas occupée. Il est convaincu, en outre, qu'en réalité le crédit n'est point destiné à la chaire de dermatologie, mais à celui qui l'occupe actuellement et qui conserverait son traitement alors même qu'il cesserait de s'occuper de dermatologie. La question est donc toute personnelle quoi qu'on en ait dit. Il ne faut plus parler de parlementarisme, si la Chambre des députés n'a pas le droit de se préoccuper de l'emploi des fonds votés, et de faire dépendre son vote du choix de la personne appelée à en bénéficier. Sans entrer dans l'examen des titres scientifiques du docteur Schwenninger, M. Virchow prétend que l'allocation immédiate d'un traitement à un professeur extraordinaire est à la fois contraire à l'équité et aux usages académiques. Il y a à Berlin 27 professeurs extraordinaires dont 13 seulement touchent un traitement, et parmi les 14 autres qui ne reçoivent aucune allocation plusieurs sont en fonctions depuis de longues années. N'est-ce pas un passe-droit inique que d'allouer un traitement à un professeur extraordinaire nouvellement nommé, contrairement à tous les usages et au mépris de tous les droits acquis? C'était déjà beaucoup d'accorder de suite audit docteur l'extraordinariat si difficilement obtenu par les privat-docenten, et l'on aurait pu tout au moins attendre qu'il eût fait ses preuves avant de le faire émarger au budget. Contrairement à ce que le commissaire du gouvernement a affirmé au sein de la commission, il est inexact qu'il soit de règle de pourvoir d'un traitement une fonction de cette nature; car de mémoire d'homme jamais les médecins qui sont à la tête de services analogues à l'hôpital de la Charité n'ont bénéficié d'une mesure semblable. Le docteur Virchow conclut en déclarant qu'il votera contre le crédit.

Avec **M. von Zedlitz-Neukirch** la discussion prend de plus en plus un caractère politique : « Si vous croyez réellement qu'il y a eu violation de la Constitution, s'écrie l'orateur en s'adressant à la gauche, vous devez émettre un vote de défiance à l'égard du ministère. Mais vous n'en aurez pas le courage !... »

Le docteur Hœnel (progressiste) relève vivement ce défi et, dans un discours interrompu par de fréquents applaudissements, il retourne le reproche de manquer de courage à ceux qui s'abstiennent d'approuver ou de blâmer les faits accomplis, puis il insiste particulièrement sur le droit de contrôle en matière de crédits, seul débris de sa puissance qui reste encore au Parlement. Dans le cas particulier du docteur Schweninger, le ministre a agi contrairement aux lois du pays, et prétendre le contraire, c'est déclarer que les lois prussiennes permettent qu'un homme déconsidéré soit nommé à une fonction de l'Etat ! C'est en vain qu'on veut obscurcir la question en parlant avec émotion des services rendus au chancelier, et d'une récompense bien méritée. Le ministre lui-même a déclaré qu'il aurait volontiers couvert d'or ledit docteur s'il avait voulu accepter une récompense, et nous plaignons le ministre d'avoir dû, malgré son énergie, capituler devant l'ambition de cet homme. Car que vient-on parler de réhabilitation ? C'est dans le silence et l'ombre qu'un homme travaille à se relever d'une chute, et c'est bien mal le servir que lui octroyer d'office la réhabilitation.

Le docteur Graf et **M. Hobrecht** viennent déclarer, au milieu d'une grande agitation, que le parti national-libéral en votant le crédit prétend ne donner au fait accompli « ni un *placet* ni un *non placet* ».

Le crédit est voté par 190 voix contre 149. La minorité est composée des progressistes et de presque tous les membres du centre ; un certain nombre de nationaux-libéraux avaient quitté la salle des séances au moment du vote.

SOCIÉTÉ D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

LA QUESTION DES UNIVERSITÉS

GROUPE DE PARIS

PRÉSIDENCE DE M. BEAUSSIRE

Séance du 8 février 1885.

Présents : MM. Angot, Boutmy, Croiset, Desjardins, Dreyfus-Brisac, Duverger, Jalabert, Joly, Lamy, Lavisse, Le Fort, Lyon-Caen, Jules Martha, Michel, Jules Zeller.

La séance est ouverte à neuf heures un quart.

M. le Président appelle l'attention sur une question qui a été omise dans la réunion précédente, à savoir quelle devra être la durée des fonctions du chancelier de l'Université.

MM. Desjardins et Duverger proposent que le chancelier reste deux ans en fonctions et puisse être rééligible une fois. Suivant M. Desjardins, il y aurait un inconvénient à trop multiplier les élections. Il importe de ne pas fatiguer le corps électoral. Selon M. Duverger, il faut prévoir le cas où des chanceliers arriveront avec des idées personnelles, avec l'intention de développer la vie universitaire et de marquer leur passage par d'heureuses innovations. L'intérêt de l'Université demande qu'ils aient le temps de réaliser leurs vues. Une année n'est pas suffisante.

MM. Lavisse et Dreyfus-Brisac préfèrent attribuer au chancelier des fonctions annuelles et sans rééligibilité. Il ne faut pas craindre de multiplier les élections. Par leur retour périodique, elles entretiendront une vie commune dans l'Université. De plus, en prolongeant la durée des fonctions du chancelier, on risque de lui enlever son caractère de professeur et de le transformer en une sorte d'administrateur permanent.

M. Lyon-Caen dit qu'il lui paraît bien difficile de déterminer *a priori* quelle doit être la durée des fonctions du chancelier, si l'on n'a pas préalablement déterminé la nature de ces fonctions. Lui imposeront-elles une lourde charge? ou bien seront-elles moins actives qu'honorifiques? Lui permettront-elles de faire son cours, ou aura-t-il besoin de se faire suppléer? Ces questions sont à régler tout d'abord et, suivant qu'on les résoudra d'une manière ou d'une autre, on pourra prolonger ou réduire la durée des fonctions du chancelier. M. Lyon-Caen demande qu'on remette à plus tard le soin de fixer la durée de ces fonctions.

L'ajournement est adopté à l'unanimité moins deux voix.

M. le Président propose d'étudier quelles seront les attributions du

conseil universitaire. Il donne lecture du texte précédemment adopté par la section de droit: « En matière disciplinaire le conseil universitaire aura les attributions du conseil académique actuel. » Il complète ce texte en ajoutant que, bien entendu, la compétence du conseil sera restreinte aux affaires qui concernent l'enseignement supérieur et ne s'étendra pas, comme celles des conseils académiques, aux enseignements secondaire et primaire.

M. Duverger demande qu'en matière disciplinaire le conseil de l'Université n'ait pas seulement les attributions des conseils académiques, mais aussi les attributions actuellement dévolues aux Facultés.

Le texte de la section de droit ainsi corrigé est adopté à l'unanimité.

M. le Président lit l'article suivant du projet rédigé par la section de droit : « Le conseil sera juge des questions de scolarité, réserve faite des équivalences. »

M. Desjardins observe que le terme de scolarité est trop vague. Désignera-t-il seulement tout ce qui touche aux examens et aux délais exigés par la loi pour s'y présenter et s'y représenter, ou bien embrassera-t-il d'une manière générale toutes les questions de la vie scolaire. L'admission aux cours de telle ou telle catégorie de personnes, des femmes par exemple; ne pourrait-elle pas être considérée comme une affaire de scolarité? Considérée comme telle, la scolarité ne serait plus du ressort du conseil, chaque Faculté devant être seule juge et maîtresse d'ouvrir ou de fermer à qui elle l'entend l'accès de son enseignement.

M. Duverger se demande si même en restreignant le sens du mot scolarité aux questions d'examens, il est avantageux d'attribuer au conseil les affaires de scolarité. La bonne discipline des études exige que les conditions et les délais d'examens soient les mêmes partout, pour les Facultés de même ordre. Qu'arriverait-il si plusieurs conseils universitaires adoptaient des mesures différentes? Il faudrait alors faire intervenir le ministre pour rétablir l'uniformité du règlement.

M. le Président dit qu'évidemment, avec notre système d'examens qui confèrent des droits, c'est à l'État et non aux conseils qu'il appartient de déterminer le régime des examens. Pour ce qui est de l'admission aux cours de telle ou telle catégorie de personnes, c'est une question de police et de discipline qui reviendra naturellement au conseil, puisque l'assemblée a admis par un vote précédent la compétence du conseil en matière disciplinaire.

M. Jalabert dit que ce ne sont pas là précisément des questions de discipline ; ce sont plutôt des questions d'ordre intérieur; et il y a beaucoup d'autres questions du même genre qui peuvent se présenter journellement et qui relèveraient difficilement de la juridiction disciplinaire du conseil.

M. Desjardins appuie l'observation de M. Jalabert. En votant la compétence du conseil en matière disciplinaire, l'assemblée n'a eu en vue que les circonstances où, après une faute commise, il y aurait lieu d'appliquer une pénalité à un professeur ou à un étudiant. Ce sont des jugements à rendre contre des personnes par le tribunal universitaire. Mais à côté de cette discipline répressive, il y en a une autre qui consiste non plus à punir les fautes commises, mais à prévoir les troubles possibles, une sorte de discipline préventive destinée à entretenir l'ordre par un ensemble de petites mesures journalières. Les termes de l'article

voté précédemment par l'assemblée n'impliquent pas cette discipline préventive. Elle trouverait sa place naturelle dans l'article relatif à la scolarité, mais il faudrait changer ce mot qui n'est pas assez explicite. En tous cas, le soin de cette discipline préventive devrait revenir au conseil. Si l'ordre était compromis dans une Faculté, il pourrait l'être dans les autres. L'Université tout entière ayant un intérêt collectif à le maintenir, pour empêcher la contagion du désordre, l'intervention du conseil est ici tout indiquée.

M. Duverger ne croit pas que dans ces affaires de police intérieure l'intervention du conseil soit nécessaire. Il y aura beaucoup de petites questions pour lesquelles il sera inutile d'assembler le conseil; et pour les circonstances graves où il faudra prendre d'urgence des mesures décisives, la nécessité de réunir le conseil sera une cause d'entrave et de retard. Il vaut mieux laisser les Facultés juges des moyens de maintenir l'ordre chez elles.

En présence de ces observations, M. le président pense qu'il n'y a pas intérêt à voter sur l'article relatif à la scolarité, tel qu'il a été proposé par la section de droit. On peut laisser les choses telles qu'elles existent actuellement: la scolarité, d'une part, c'est-à-dire les règlements d'examens, déterminée par la loi et, d'autre part, les questions d'ordre intérieur réglées, comme dans le système actuel, par chaque Faculté intéressée.

Cette manière de voir est adoptée par l'assemblée.

Mais si le conseil universitaire n'a pas à régler les questions d'ordre intérieur, M. Joly demande qu'en cas de difficultés il puisse du moins être saisi en appel des décisions prises par les Facultés. Un étudiant peut se croire injustement exclu d'un cours. Un professeur peut se considérer comme lésé par telle ou telle mesure que la Faculté aura prise. Il est bon qu'on puisse interjeter appel.

M. Desjardins répond que toutes les affaires ne seront pas aussi simples et que, pour certaines mesures d'ordre général qui ne viseront personne en particulier, il sera souvent difficile de savoir à qui appartiendra le droit d'appel.

M. Duverger pense qu'il y a lieu de faire une distinction entre les questions contentieuses et les questions administratives. Dans les questions contentieuses, qui entraînent une pénalité contre quelqu'un, la personne lésée pourra naturellement en appeler. Dans les questions administratives et d'ordre matériel, où aucune personnalité n'est directement en jeu, l'appel est inadmissible. S'il se produit des mécontentements ou des résistances, le ministre sera avisé et tranchera la question. Il prendra, s'il le juge convenable, l'avis du conseil universitaire. Mais l'appel à ce conseil ne saurait être de droit.

M. le Président pense qu'il vaudrait mieux ne pas entrer dans l'examen de toutes ces circonstances particulières. La plupart de ces questions seront plus à leur place lorsqu'on s'occupera des Facultés. Pour le moment, ce qu'il faut chercher, c'est à déterminer les attributions générales, les attributions nécessaires du conseil. Le reste peut être réservé.

L'assemblée vote à l'unanimité l'ajournement de la question d'appel.

M. le Président propose d'attribuer au conseil l'administration des biens de l'Université. Après de courtes observations présentées par MM. Lavisse, Lyon-Caen et Duverger, l'assemblée reconnaît que la question est prématurée, puisqu'elle suppose que l'Université formera une

personne civile et pourra recevoir des dons et legs, chose qui n'a pas encore été décidée. La question est réservée ; on est seulement d'accord pour poser dès à présent le principe de la personnalité civile des Universités.

M. le Président passe à un autre article du projet de la section de droit : « Les programmes des cours sont proposés par les professeurs, votés par les Facultés, et contrôlés par le conseil universitaire. »

MM. Le Fort et Zeller demandent qu'en fait de programmes on laisse aux Facultés une indépendance absolue. Il faut à tout prix assurer l'autonomie de l'enseignement. Quelle compétence d'ailleurs, pour contrôler les programmes d'une Faculté, que celle d'un corps comme le conseil universitaire composé de professeurs d'ordres différents!

MM. Duverger, Lyon-Caen et Lavisse demandent au contraire le droit de contrôle pour le conseil universitaire. En créant des Universités on veut constituer un système d'enseignement plus complet, plus homogène que le système actuel. Il est bon que les délégués des Facultés délibèrent ensemble pour régler et perfectionner le régime de certains enseignements qui, par leur nature, n'appartiennent pas plus à une Faculté qu'à une autre et qui sont, pour ainsi dire, mitoyens soit entre le droit et les lettres, soit entre les lettres et les sciences, soit entre les sciences et la médecine. D'ailleurs, le contrôle que l'on demande ne serait pas une innovation : il existe actuellement, dévolu au recteur, qui signe l'affiche. Le conseil universitaire remplacera le recteur.

M. Desjardins dit qu'on peut distinguer, d'une part, le programme général des cours, c'est-à-dire la distribution des heures de la semaine entre les divers enseignements, et, d'autre part, le programme particulier de chaque cours, c'est-à-dire le sujet de ce cours et l'ordre des matières à enseigner. Pour le programme général, il ne saurait y avoir de difficulté : le conseil peut très bien s'en occuper. Il est même bon qu'il s'en occupe pour permettre aux étudiants de répartir leur assiduité entre plusieurs cours appartenant à des Facultés différentes. Pour le programme particulier de chaque cours, le professeur doit être sans doute autonome, mais qu'aurait-il à craindre d'un conseil composé de professeurs, soucieux des intérêts de l'enseignement, et qui seront d'autant plus disposés à respecter la liberté d'autrui qu'ils seront plus jaloux de conserver la leur?

M. Le Fort insiste sur la nécessité de maintenir l'autonomie des professeurs. Si le contrôle actuel du recteur est purement nominal, il est à craindre qu'entre les mains du conseil, ce contrôle ne devienne tyrannique. Que le conseil règle le programme général des cours, cela peut à la rigueur s'admettre. Mais le programme particulier de chaque cours doit être absolument soustrait à son ingérence. Quant au régime des enseignements mitoyens entre plusieurs Facultés, il peut être amélioré sans qu'on ait besoin de recourir au conseil. Rien n'empêche les Facultés ntéressées de se concerter pour développer ensemble un enseignement incomplet.

M. Boutmy répond que les Facultés ne le feront pas, parce qu'aucune d'elles ne prendra l'initiative de peur d'empiéter sur l'autonomie de sa voisine. C'est l'Université seule, représentée par son conseil, qui est compétente pour appeler l'attention des Facultés intéressées sur un enseignement mitoyen et pour les inviter à le compléter par une entente commune.

M. Duverger dit qu'il pourra se produire certaines circonstances où un professeur se trouvera en conflit avec la majorité de la Faculté appelée à voter sur le programme de son cours. A qui appartiendra le dernier mot? Aujourd'hui, le ministre tranche le débat. Si l'on admet qu'il conserve ce droit, et il y a tout lieu de croire qu'il le conservera, il est bon d'attribuer au conseil une part de contrôle sur les programmes. Le conseil peut être une garantie de l'autonomie des Facultés contre le ministre. M. Duverger propose la rédaction suivante : « Le conseil universitaire sera nécessairement appelé à donner son avis sur les programmes et les travaux des cours. »

M. Dreyfus trouve cette formule trop rigoureuse. Elle risque d'attribuer au conseil, en matière de programmes, une autorité excessive. Qu'on dise, si l'on veut, que l'intervention du conseil sera possible et que dans le cas, par exemple, où un professeur sera lésé dans son indépendance scientifique par le vote de sa Faculté, il pourra en appeler au conseil. Mais il serait dangereux d'établir, au lieu de cette intervention éventuelle et restreinte à certains cas particuliers, une intervention de droit, condition nécessaire à la validité des programmes. Il faut tenir à l'autonomie des Facultés. Dans tous les pays où il y a des Universités, on considère que l'autonomie des Facultés est la plus sûre garantie de l'autonomie de l'Université.

M. Lavisse dit que M. Dreyfus s'inspire peut-être un peu trop de l'exemple de l'Allemagne. Là les Facultés ne sont pas séparées comme chez nous. L'union universitaire existant de fait, il n'y a pas d'inconvénient à laisser à chaque Faculté la plus grande autonomie possible dans l'Université.

M. Croiset appuie l'observation de M. Lavisse. Il importe de tout faire en France pour rapprocher les Facultés les unes des autres, et l'on n'y arrivera qu'en les habituant à délibérer ensemble sur les intérêts communs de l'enseignement.

M. Dreyfus répond que l'union s'établira naturellement entre les Facultés voisines, par cela seul qu'elles seront intéressées au développement d'un même enseignement mitoyen. Il est inutile de faire intervenir le conseil.

M. Boutmy fait remarquer qu'alors le conseil n'aura aucune raison d'être. On verra les Facultés se réunir deux à deux, si tant est qu'elles se réunissent. Il n'y aura pas, à proprement parler, de vie universitaire. L'Université ne sera qu'un vain mot.

M. Zeller propose la formule suivante, moins rigoureuse que la précédente : « Le conseil de l'Université délibère et donne son avis sur les programmes d'enseignement et les tableaux des cours. » Ce texte est adopté à l'unanimité.

M. le Président soumet à l'assemblée la question de savoir si le conseil donnera son avis sur la création, la transformation et la suppression des chaires.

L'assemblée répond oui à l'unanimité.

M. Joly fait remarquer que la transformation ou la suppression de certaines chaires peut entraîner la désaffectation de collections, de laboratoires, et aussi de bibliothèques. Car il peut y avoir, à côté de la bibliothèque générale de l'Université, des bibliothèques spéciales. Le conseil sera-t-il appelé à statuer sur l'emploi de ces collections particulières?

M. Desjardins propose d'établir une distinction entre la bibliothèque et les collections de l'Université, d'une part, et, d'autre part, les bibliothèques et collections des Facultés. Pour celles-ci, il demande que les Facultés seules les administrent et en règlent l'emploi. Le conseil universitaire n'aura à s'occuper que des collections et bibliothèques appartenant à l'Université. Il les gérera en tant qu'administrateur des biens de l'Université.

L'assemblée adopte cette proposition à l'unanimité.

M. le Président propose d'étudier dans quelle mesure le conseil universitaire aura le droit de présenter des candidats pour les chaires vacantes. C'est un droit qui appartient actuellement aux Facultés et à la section permanente du Conseil supérieur.

M. Duverger voudrait qu'avant d'aborder l'examen de ce point, on fût fixé sur la question de savoir si l'on reviendra, comme on l'a parfois demandé, au système de la mise des chaires au concours. Réservant cette question préjudicielle et se plaçant dans l'hypothèse où le concours ne serait pas rétabli, M. Duverger désirerait qu'il y eût une double présentation. La première doit évidemment appartenir à la Faculté compétente. Pour la seconde, il y aurait quelques inconvénients à l'attribuer au conseil universitaire. De deux choses, l'une : ou bien la liste de la Faculté serait confirmée purement et simplement, ce qui reviendrait à une sorte d'enregistrement sans contrôle et sans valeur, — ou bien le conseil donnerait ses suffrages à tels candidats évincés par la majorité de la Faculté, ce qui amènerait des conflits au sein de l'Université. Il serait préférable de recourir, pour cette deuxième présentation, à un corps à la fois savant et désintéressé, tel que l'Institut. Ce serait pour les professeurs un surcroît de considération que de devoir en partie leur titre aux suffrages de la Compagnie qui représente en France la plus haute autorité scientifique.

M. Dreyfus ne voit pas l'utilité d'une double présentation. C'est un usage qui n'existe qu'en France. Partout ailleurs, lorsqu'il s'agit d'une chaire à pourvoir, on considère qu'aux Facultés seules doit appartenir le droit de présentation. Rien n'est plus propre à assurer leur autonomie. Seules d'ailleurs, elles sont vraiment compétentes et intéressées à faire un bon choix.

M. Duverger répond que, s'il n'y a qu'une liste de présentation, le nombre des candidats proposés sera si restreint que, pour n'avoir pas les mains liées par les Facultés, l'État réservera son droit de nomination et pourra être amené à prendre d'autres candidats que ceux qui auront été agréés par la Faculté. Les Facultés se trouveront ainsi sans aucune garantie en face du pouvoir ministériel. Au contraire, si l'on exige deux listes dressées par deux corps distincts, on laisse à l'État une latitude raisonnable dans ses choix et il peut s'astreindre, sans rien abdiquer de son autorité, à l'obligation de toujours prendre le titulaire d'une chaire parmi les candidats proposés.

M. Le Fort n'accepte aucune des solutions précédemment mises en avant. La présentation unique soustrait la Faculté à toute espèce de contrôle et entraîne pour le ministre le droit de ne pas accepter les données de la liste. Une seconde présentation s'impose. L'attribuer au conseil, c'est la réduire à une simple formalité d'enregistrement ou bien c'est créer une occasion de conflit. L'attribuer à l'Institut, c'est la donner

à un corps d'une grande autorité sans doute, mais qui, le plus souvent, surtout lorsqu'il s'agira de la province, ne connaîtra pas même de nom les candidats possibles et qui, de plus, par cela qu'il réunit les représentants des sciences les plus diverses, ne saurait avoir dans son ensemble, pour chaque ordre d'enseignement, une compétence spéciale. Le plus simple est de s'en tenir à l'organisation actuelle qui donne le droit de dresser la seconde liste à la section permanente du Conseil supérieur.

En présence de la diversité des solutions proposées qui toutes, d'ailleurs, ne peuvent avoir qu'une valeur provisoire, puisque la question de la mise des chaires au concours n'est pas réglée, M. Desjardins demande l'ajournement.

L'ajournement est prononcé à la majorité de 7 voix contre 2.

La séance est levée à 11 heures 1/4.

Séance du 22 *février* 1885.

Présents : MM. Boutmy, Bufnoir, Carrière, Albert Desjardins, Dreyfus-Brisac, Duverger, Paul Girard, Hauvette-Besnault, Jalabert, Joly, Lamy, Lavisse, Lelong, Marion, Jules Martha, Perrot, Tranchant, Vidal de La Blache.

M. le Président communique à l'assemblée deux circulaires ministérielles relatives, l'une à la prochaine réunion du congrès des Sociétés savantes, l'autre au projet de réforme du baccalauréat. Il rappelle que les Sociétés savantes auront à s'occuper cette année de l'enseignement secondaire spécial. La Société d'enseignement supérieur ne saurait se désintéresser de cette question : elle aura à déterminer si les élèves de l'enseignement secondaire spécial pourront être admis à suivre les cours des Facultés. Pour ce qui est du baccalauréat, la Société a un plus grand intérêt encore à étudier et discuter le questionnaire ministériel. Après un court échange d'observations, l'assemblée décide que la discussion de ce questionnaire sera ajournée jusqu'à une des prochaines réunions générales et qu'en attendant on invitera les groupes des départements à présenter leurs vues.

M. le Président, après avoir résumé les décisions prises dans les séances précédentes, demande s'il reste encore quelques points à examiner.

M. Duverger propose que le conseil de l'Université soit nécessairement appelé à donner son avis sur les projets de loi ou de décret concernant l'enseignement supérieur et les classes supérieures de l'enseignement secondaire. Il importe que les intérêts de l'enseignement ne soient pas compromis, comme cela s'est vu plus d'une fois, par des lois, des décrets ou des règlements conçus et préparés en dehors de l'Université et souvent malgré elle.

M. Tranchant partage l'avis de M. Duverger. La consultation des corps intéressés est une si bonne chose que plusieurs fois déjà le ministre de l'instruction publique a été amené à soumettre aux Facultés l'examen de certains projets, de même que sur des questions d'un autre ordre il est arrivé que des gardes des sceaux ont consulté la magistrature. Mais si avantageuse que puisse être cette pratique, on ne peut guère songer à édicter une disposition légale permettant de la transformer en une règle impérative. Il y a une difficulté de principe et de

fait à limiter par cette condition la responsabilité politique du gouvernement et d'autre part la liberté de l'initiative parlementaire.

M. LE PRÉSIDENT ne croit pas qu'il soit impossible de trouver une disposition légale répondant au vœu proposé par M. Duverger. Du moment qu'il faudra une loi spéciale pour créer un corps nouveau, l'Université, rien n'empêche d'inscrire dans cette loi la garantie demandée.

M. Perrot croit que toute difficulté pourrait être supprimée si l'on enlevait à la formule de M. Duverger son caractère impératif et si l'on disait, par exemple, que le conseil universitaire aura à donner son avis sur les projets de loi ou de décret qui lui seront envoyés par le ministre.

M. Duverger défend sa formule impérative. Il ne faut pas laisser au gouvernement le droit de consulter ou de ne pas consulter les Universités. Il pourrait arriver que, s'attendant à recevoir des avis contraires à ses projets, il ne consultât personne. Il faut lui imposer une obligation à laquelle il ne puisse se soustraire. Le conseil d'État lui même n'est guère consulté que lorsque les constitutions imposent au gouvernement le devoir de le faire.

M. Tranchant fait remarquer que la situation est très spéciale en ce qui concerne le conseil d'État, collaborateur attitré du gouvernement et organisé en conséquence. L'obligation de consulter le conseil d'État en matière de loi a été d'ailleurs fort intermittente et la Constitution de 1848 exceptait de la règle posée à cet égard les lois pour lesquelles l'urgence avait été prononcée et les projets émanés de l'initiative parlementaire.

M. Jalabert propose de retrancher le mot *nécessairement* dans la formule de M. Duverger. Le mot est dangereux et inutile, dangereux parce qu'il est trop impératif et que le gouvernement, sentant trop clairement qu'on veut lui lier les mains, résistera de tout son pouvoir et pourra être amené, par une réaction naturelle, à refuser même la consultation facultative; inutile, parce que ce simple terme ne saurait avoir pour effet de rendre nuls les décrets rendus ou les lois promulguées sans consultation préalable des Universités. Il serait plus prudent de dire que les conseils universitaires seront appelés à donner leur avis sur *toutes* les questions concernant les Universités et les classes supérieures des lycées. Le mot *toutes* contient une nécessité implicite et ne risque pas d'éveiller des susceptibilités.

M. LE PRÉSIDENT fait remarquer que jamais le pouvoir législatif n'admettra la consultation nécessaire. A la rigueur, on peut concevoir qu'un gouvernement consente à se lier par une obligation de ce genre, mais jamais une Chambre n'y consentira.

M. Perrot dit qu'une condition impérative comme celle que propose M. Duverger serait déplacée dans un projet de loi particulier relatif aux Universités. Une pareille disposition ne peut se trouver que dans une loi constitutionnelle.

M. Desjardins croit qu'une Chambre pourrait très bien admettre l'obligation proposée. Sans doute, elle ferait des difficultés à l'accepter, si la question venait à se poser à l'occasion d'un incident particulier et où les passions seraient engagées. Mais posée d'une manière générale, la question n'a rien qui puisse effrayer. Pour ce qui est du scrupule constitutionnel exprimé par M. Perrot, M. Desjardins dit qu'on a toujours le droit de faire une loi spéciale qui déroge aux lois générales. Il ajoute

qu'il est partisan du mot *nécessairement*. Il faut empêcher à tout prix que les intérêts de l'enseignement soient à la merci des différents ministres qui se succèdent au pouvoir. Il importe aux études que chaque changement de gouvernement ne suffise pas à entraîner des réformes universitaires.

M. Dreyfus combat la formule impérative de MM. Duverger et Desjardins. Ce sont là de hautes questions constitutionnelles dont la Société n'a pas à s'occuper. On ne peut pas avoir la prétention de lier le pouvoir législatif ou le pouvoir exécutif. Ils sauront toujours échapper à l'obligation. D'ailleurs la consultation telle qu'on la propose pourra être une cause de difficultés. Il s'agit ici de consulter non un corps unique comme le Conseil d'État, mais plusieurs corps distincts, dont le nombre n'est pas encore limité. Qu'arrivera-t-il s'ils donnent des réponses différentes et contradictoires? Le plus simple serait de consulter le Conseil supérieur de l'instruction publique, qui compte parmi ses membres des représentants des Universités.

M. Bufnoir dit qu'il n'y a pas à avoir ici de scrupules constitutionnels. On ne touche pas à la Constitution puisqu'on n'entreprend pas sur les prérogatives du législateur. On ne demande pas que les Universités aient droit de véto, ni qu'elles soient appelées à collaborer à la confection des lois. On demande seulement qu'elles puissent donner leur avis sur les projets de loi en cours de discussion. Il y a là une procédure très simple destinée seulement à éclairer le législateur, à l'empêcher d'aller trop vite, à lui fournir un supplément d'informations et d'arguments, et non point à l'entraver dans l'application de sa souveraineté constitutionnelle.

M. Duverger dit que si le mot *nécessairement* paraît à quelques personnes trop impératif, il ne le maintient pas dans sa formule, et qu'il accepte la rédaction de M. Jalabert qui, au fond, impose l'obligation de demander l'avis des Universités.

M. Jalabert demande à préciser sa formule. Il ne pense pas qu'une Chambre consente jamais à accepter une disposition impérative, même implicite, pour les lois émanant de l'initiative d'un de ses membres. Si l'on veut aboutir à un résultat pratique, il ne faut viser que les lois émanant du gouvernement, en d'autres termes ce qu'on appelle, en langage parlementaire, les projets de loi. En conséquence, M. Jalabert propose la rédaction suivante: « Les conseils universitaires sont appelés à donner leur avis sur tous les projets de loi, décrets, arrêtés généraux, etc.»

M. Perrot se rallie à cette formule, tout en observant qu'elle aura pour conséquence singulière d'attribuer aux conseils universitaires des pouvoirs plus étendus que ne le sont ceux du Conseil supérieur de l'instruction publique.

M. Dreyfus trouve que la formule, telle que M. Jalabert l'a corrigée, est encore trop impérative. Il faut adopter une solution plus prudente. Les Universités n'existent pas encore; elles n'ont pas fait leurs preuves. Il serait exagéré de leur attribuer d'emblée d'aussi grands privilèges, des privilèges que n'a même pas le Conseil supérieur. M. Dreyfus reprend la rédaction primitive de M. Perrot: « Les conseils universitaires seront appelés à donner leur avis sur les projets de loi, décrets, arrêtés et règlements *qui leur seront soumis par le gouvernement.* »

M. Bufnoir, à propos de la comparaison qu'on vient de faire entre les

conseils universitaires et le Conseil supérieur, dit que rien n'empêchera de demander plus tard pour le Conseil supérieur des pouvoirs analogues à ceux des conseils universitaires, mais que du reste on peut très bien concevoir que ceux-ci aient des privilèges que celui-là n'a pas. Ce sont des assemblées d'une nature très différente. Le Conseil supérieur est un collaborateur que le gouvernement s'est donné et qu'il est libre de consulter quand il lui plaît et comme il lui plaît, au lieu que les conseils universitaires seront les représentants d'une série de corps tout à fait distincts du gouvernement et auxquels il est nécessaire d'assurer l'indépendance, condition essentielle de leur prospérité. Il est naturel d'attribuer à leurs membres des droits fort étendus.

M. Jalabert, répondant à M. Dreyfus, dit que si l'on admet la consultation facultative des conseils universitaires, au lieu de la consultation nécessaire, ceux-ci ne seront jamais consultés. Le ministre, restant libre de soumettre ou de ne pas soumettre ses actes à leur examen, s'habituera à régler en dehors d'eux les questions universitaires.

M. Lelong dit qu'il y aurait lieu de ne pas adopter un texte unique portant à la fois sur les propositions de loi, les projets de loi, les arrêtés et les règlements. Une formule impérative générale a l'inconvénient, comme on l'a fait voir au cours de la discussion, de paraître imposer certaines barrières au législateur ou de le gêner dans l'exercice de sa souveraineté. Une formule non impérative a, d'autre part, l'inconvénient de ne pas assurer la stabilité de l'enseignement contre l'arbitraire ministériel. Ne serait-il pas possible de faire une division et d'adopter, par exemple, pour les lois la formule prudente de M. Jalabert, et pour les arrêtés et règlements la formule impérative primitivement proposée par M. Duverger? Pour les lois, on inviterait le gouvernement à consulter les conseils universitaires; pour les arrêtés, on l'y obligerait.

La division étant de droit, M. le président met aux voix d'abord le texte suivant relatif aux arrêtés et règlements : « La consultation des conseils universitaires sera obligatoire pour les arrêtés généraux et règlements concernant l'enseignement supérieur et les classes supérieures des lycées et collèges. »

M. Lavisse demande qu'on ne spécifie pas les classes supérieures. Celles-ci sont solidaires des classes inférieures. Les Universités n'auront de bons étudiants que si l'enseignement secondaire, du haut en bas, est bien conçu. Il serait préférable de modifier le texte ainsi : «... *concernant l'enseignement supérieur et l'enseignement secondaire.* »

Le texte ainsi corrigé est adopté à l'unanimité.

A propos de l'article concernant les lois, plusieurs membres demandent la division.

Il faut distinguer les projets de loi et les propositions de loi. Il faut savoir ensuite s'il s'agira de tous les projets de loi sans exception, comme le propose M. Jalabert, ou bien seulement de ceux qui seront renvoyés par le gouvernement à l'examen des conseils universitaires, comme le demande M. Dreyfus.

M. le Président met d'abord aux voix la question des projets de loi. Les conseils seront-ils appelés à donner leur avis sur les projets de loi?

L'assemblée répond oui à l'unanimité.

N'auront-ils à donner leur avis que sur les projets de loi qui leur seront renvoyés par le gouvernement?

L'assemblée répond non à la majorité de 13 voix contre 5.

Auront-ils à donner leur avis sur les propositions de loi?

Avant qu'on ne passe au vote, et pour répondre à certains scrupules qui ont été exprimés au début de la séance, M. Desjardins dit qu'il est parfaitement possible d'établir la consultation obligatoire pour les propositions de loi sans porter atteinte à la souveraineté législative. La loi générale des Universités disant que cette consultation est obligatoire, il serait entendu que les Chambres pourraient toujours, dans un cas donné, déclarer par un vote spécial qu'elles veulent déroger à la loi générale. Ainsi elles ne seraient liées qu'autant qu'elles voudraient l'être.

M. Tranchant dit que la restriction indiquée par M. Desjardins est le seul moyen de faire accepter par les Chambres la consultation obligatoire. Mais il n'est pas certain que la chose soit possible, *même dans ces conditions.*

M. LE PRÉSIDENT met aux voix la consultation obligatoire pour les propositions de loi. Elle est adoptée à la majorité de 10 voix contre 8.

Après une observation de M. Duverger, relative à la nécessité pour les conseils universitaires de consulter les Facultés, l'ensemble de l'article est adopté ainsi qu'il suit :

« Le Conseil de l'Université est appelé à donner son avis sur les projets de loi, les propositions de loi, les projets de décret, d'arrêtés généraux et de règlements qui sont relatifs à l'enseignement supérieur et à l'enseignement secondaire. Il devra au préalable consulter les Facultés intéressées. »

La séance est levée à 11 heures.

JULES MARTHA.

NOUVELLES ET INFORMATIONS

L'ADMISSION DES ÉTRANGERS A L'INTERNAT DES HOPITAUX

CONSEIL MUNICIPAL DE PARIS (SÉANCE DU 6 MARS)

M. Georges Berry. — J'ai été saisi d'une pétition d'étudiants en médecine, qui se plaignent que la plupart des places d'interne soient réservées aux étrangers.

M. Peyron disait dans une séance précédente : « L'internat n'est pas seulement un mode d'enseignement, c'est encore un service administratif. » Eh bien! je ne comprends pas qu'un service administratif puisse être confié régulièrement à des étrangers, alors qu'il ne devrait être rempli que par des Français. Et cependant tout le monde sait de quelle façon les Français sont traités quand ils vont demander à l'étranger à être admis à un service quelconque de ce genre. Nulle part, ni en Allemagne, ni en Belgique, ni en Angleterre, les Français ne sont admis aux faveurs des concours et des titres : ils ne peuvent même pas exercer avec tous leurs diplômes lorsqu'ils n'ont pas subi des examens dans ces pays étrangers. En ce qui concerne la Russie, je relève la note suivante dans la *Semaine médicale :*

« En Russie, le ministre de l'instruction publique vient de décider que tout porteur d'un diplôme de docteur en médecine des Facultés étrangères ne sera autorisé à exercer la médecine dans le pays qu'après avoir présenté un certificat d'études et avoir subi avec succès un examen sur les sciences accessoires de la médecine, dont l'étude est obligatoire dans les Universités russes. »

M. Robinet. — C'est la même chose en France.

M. Georges Berry. — En somme, c'est de notre part une générosité de dupes. Tous les ans, un nombre de places important est donné aux étrangers qui concourent à l'internat; depuis trois ans, ce nombre a augmenté d'une façon notable. Il y a un intérêt de premier ordre à ce que les places d'internes, qui donnent aux étudiants des avantages considérables, soient réservées exclusivement aux Français. L'internat, en effet, donne aux étudiants la libre disposition de la bibliothèque spéciale, l'accès à des laboratoires utiles, presque indispensables au dernier perfectionnement des études médicales, la faculté d'écrire dans les revues médicales. Il faut considérer, en outre, que les internes reçoivent des traitements; en première année, s'ils sont logés, 600 francs; non logés, 1,200 francs. En deuxième année : logés, 800 francs; non logés, 1,400 francs. En troisième année : logés, 1,000 francs; non logés, 1,600 francs. En quatrième année : logés, 1,200 francs; non logés, 1,800. francs. Je demande de quel droit nous prenons dans la poche

des contribuables, pour donner à des étrangers, des traitements qui leur permettent de faire concurrence aux Français qui veulent se consacrer à la médecine.

La situation n'est vraiment pas égale. On demande aux Français deux diplômes; pour l'étranger il lui suffit d'avoir un diplôme quelconque acheté à Boston ou ailleurs, ou même les faveurs de quelque puissant compatriote. L'étudiant français est dérangé dans ses études par le service militaire; il fait un an de volontariat, quelquefois il fait cinq ans de service; la loi militaire va prochainement obliger tous les Français à passer trois ans sous les drapeaux. L'étranger, lui, est dispensé du service militaire, et il peut travailler à loisir...

En résumé, Messieurs, nous voulons donner aux étrangers l'hospitalité la plus grande, mais nous ne voulons pas être dupes; nous ne voulons pas qu'on envoie des étudiants préparés exprès et qui, en France, seraient hors concours, pour enlever les places d'internes à nos compatriotes; nous ne voulons pas que les jeunes gens français qui perdent beaucoup de temps pour la préparation de leurs premiers examens, et pour le service de la patrie, soient exclus de l'hôpital par les enfants des nations voisines qui n'imposent aucune charge aux concurrents qu'elles nous expédient.

Nous ne voulons pas payer les études des fils de ceux qui nous ont rançonnés, et dont je redoute les soins pour nos malades.

Je compte sur votre patriotisme, Messieurs, pour voter avec moi l'exclusion des internes étrangers des hôpitaux de Paris.

M. Robinet. — Je dépose la proposition suivante :

« Le Conseil,

« Considérant que s'il est indispensable que les emplois politiques ou administratifs soient exclusivement confiés à des nationaux, il n'en saurait être de même pour des fonctions scientifiques ou de bienfaisance telles que celles d'externes ou d'internes dans les hôpitaux;

« Considérant que la tradition de la science française a toujours été d'ouvrir généreusement son enseignement, ses amphithéâtres, ses laboratoires et ses hôpitaux à tous, sans distinction de nationalité;

« Considérant que nos malades ont tout intérêt à être soignés par ceux qui, dans les concours, sont désignés comme les plus capables, d'où qu'ils viennent, et que, d'ailleurs, la faible rémunération allouée aux externes ou aux internes des hôpitaux est largement compensée par les services qu'ils rendent,

« Le Conseil invite M. le Directeur de l'Assistance publique à admettre comme par le passé tous les étudiants en médecine au concours de l'internat, sans distinction de nationalité. »

M. le Directeur de l'Assistance publique. — Dans une discussion récente, à laquelle il a été fait allusion, j'ai posé en principe que l'internat constituait une fonction hospitalière et non un service administratif. J'ai également dit que, selon moi, l'accès du concours devait être laissé ouvert aux étrangers; je me suis enfin attaché à séparer, dans la discussion, deux choses qui, en pratique, sont toujours mêlées et très heureusement dans nos hôpitaux et que l'on a une tendance à confondre: l'enseignement médical et les soins à donner aux malades.

Nous sommes sans doute un complément nécessaire de la Faculté, mais nous ne sommes pas la Faculté. Les jeunes gens qui viennent dans

nos hôpitaux comme externes ou internes, c'est-à-dire qui ne sont pas seulement des auditeurs bénévoles, n'y viennent pas seulement pour recueillir la parole du maître, mais aussi et surtout pour donner des soins aux malades. Aux exigences de concours, d'âge qu'on leur impose, faut-il en ajouter une autre, celle de la nationalité française? Si nous étions en présence d'une création nouvelle, si l'internat était à faire, je serais presque tenté de dire qu'il serait bon d'exiger la nationalité française, et, à ce propos, si bientôt, conformément à l'avis du Conseil de surveillance et du Conseil municipal, l'internat doit s'augmenter d'un élément nouveau, je ferai tout ce qui dépendra de moi pour que cet élément soit purement français.

M. Cattiaux. — Pas de restrictions!

M. le Directeur de l'Assistance publique. — Je suis convaincu que cette disposition aura l'adhésion de M. Piperaud, l'auteur de la question sur l'admission des femmes au concours d'internat.

Mais nous ne sommes pas en face d'une création, nous sommes en présence d'un état de choses existant depuis longtemps, et l'heure est mal choisie pour modifier les règlements. Ce n'est pas au moment où une campagne, entreprise contre les étudiants étrangers, a eu tant de retentissement, qu'il conviendrait de prendre une mesure aussi grave que celle que sollicite M. Georges Berry, et je ne vois pas les avantages qui en résulteraient, en comparaison des nombreux inconvénients.

Ce n'est pas seulement contre l'accession des élèves étrangers à l'internat que s'élèvent les étudiants, c'est surtout contre les dispenses et les équivalences admises à l'égard des baccalauréats, c'est surtout encore pour l'accession aux fonctions d'aide d'anatomie et de prosecteur. Il y a, en effet, une différence capitale entre ces dernières fonctions et celles d'interne. L'internat est le complément de l'éducation médicale, tandis que l'aide d'anatomie et le prosecteur distribuent l'enseignement. Voilà deux choses contre lesquelles on s'élève et qui sont en dehors de la question et de l'action de l'Assistance publique.

Il est évident, comme l'a fait ressortir l'honorable M. Robinet, que, si l'on refusait aux étrangers l'accès de l'internat, on détournerait de Paris ce concours d'étrangers qui viennent s'initier à la science et aux idées françaises. D'ailleurs, le nombre des étrangers reçus internes est si peu considérable qu'il ne saurait constituer un danger. Sur 4,256 étudiants inscrits à la Faculté de Paris, 3,625 sont Français, 631 étrangers. Ces derniers ne figurent pas en proportion aussi considérable parmi les internes. Depuis 1871, 626 élèves ont été reçus à l'internat, 42 seulement étaient étrangers. La promotion la plus forte a été celle de 1871, où 5 étrangers ont été reçus; 1 seulement a été reçu en 1884. En moyenne, les étrangers sont au nombre de 3 par promotion.

Je reconnais que les candidats français subissent un certain désavantage tenant à l'équivalence des grades peut-être trop facilement accordée, et aux exigences du service militaire. Trois places en moins pour eux sont à coup sûr un léger détriment, et s'il était possible d'arranger les choses au mieux des intérêts de tous, je serais heureux de mettre la question à l'étude. Au surplus, cette légère défaveur est largement compensée par l'avantage que, non seulement le corps médical français, mais toute la patrie française reçoit de cette expansion de notre science sur tout le continent.

M. Piperaud. — Les internes des hospices se sont déjà plaints de ce qu'on voulait admettre les femmes à l'internat; le Conseil s'étant prononcé pour cette admission, ils ont entrepris une nouvelle campagne.

Cela est si vrai que je me demande si nos étudiants n'ont pas peur du concours, s'ils ne craignent pas l'émulation que le concours libre peut faire naître. J'estime, quant à moi, que les études ne peuvent que gagner à cette émulation. Nous étions habitués à plus de générosité de la part de la jeunesse des écoles. On objecte que les étrangers ne se montrent pas aussi hospitaliers à l'égard de nos nationaux. Tant pis pour les étrangers et tant mieux pour les Français.

Autre objection faite à l'admission des étrangers : elle fait tort à nos compatriotes, on leur prend leurs places. Mais ils n'ont qu'à travailler davantage, de façon à arriver aux premières places.

M. Strauss. — Il me semble nécessaire de faire entendre une protestation contre les tendances de la jeunesse des écoles; il me semble qu'on entreprend depuis quelque temps une véritable croisade contre les étrangers. Nous tous qui avons appartenu à la jeunesse du quartier latin, nous ne reconnaissons plus nos cadets. Le Conseil ne peut sympathiser, il faut le dire bien nettement, avec ceux qui ont entrepris cette campagne. Notre devoir est de conserver les étrangers parmi nous; c'est aussi notre intérêt, car ce sont eux qui témoigneront au dehors de notre prépondérance scientifique et littéraire.

M. Michelin. — Je m'étonne que ce soit un membre de la droite qui vienne soutenir ici des conclusions que l'ancien régime lui-même n'aurait pas défendues. En effet, à l'époque où les étrangers étaient soumis au droit d'aubaine, il était fait exception en faveur des savants étrangers. Partisan de la liberté absolue, je déclare que la science n'a pas de patrie; et ce n'est certes pas le Conseil municipal de Paris qui prononcera l'exclusion des étrangers de nos hôpitaux.

M. Cattiaux. — Je ne crois pas que la France, pas plus qu'aucun autre pays, ait le monopole de la science, et, comme l'a dit fort bien mon collègue Michelin, la science n'a pas de patrie. L'admission des étrangers ne peut qu'exciter l'émulation de nos internes. A ce titre, c'est donc une bonne mesure. Quant à l'équivalence, peu importe! Qu'est-ce que cela fait qu'un étudiant ait passé plus ou moins d'années à étudier? Ce qui doit seul nous préoccuper, ce sont les résultats. J'ajoute qu'en venant étudier dans nos hôpitaux, les étudiants étrangers rendent hommage à l'enseignement qui y est donné et, s'ils cherchent à obtenir le titre d'interne en France, c'est que ce titre a une valeur que personne ne nie.

M. Chassaing. — L'internat est une fonction qui, comme toutes les fonctions, est rétribuée par un traitement fixe payé sur les deniers publics, et je m'élève contre cette prétention de faire des étrangers des fonctionnaires français. Donnez-leur le titre sans la fonction, je comprendrai votre mesure et n'y contredirai point.

M. Després. — J'ai été interne des hôpitaux et je suis en contact journalier avec des internes. Malgré tout ce que m'inspire mon ancien titre et celui de mes élèves, je déclare que je ne crois pas utile d'enlever aux étrangers le droit de se présenter au concours pour l'internat des hôpitaux. Les internes ne sont pas des fonctionnaires, ils ne reçoivent que des indemnités de service. Il n'y a pas à appliquer ici ce que l'on demande de tous côtés pour prévenir l'invasion des étrangers dans nos

fonctions publiques. D'un autre côté, il faut tenir compte de ce fait, que l'admission des étrangers à l'internat se trouve consacrée par l'usage, et on n'augmenterait ni la force ni la valeur du concours de l'internat avec une mesure restrictive du genre de celle qui vous est proposée. Il y a là une situation où il ne faut pas intervenir avec passion.

Il me semble que tout le monde aurait satisfaction : — si l'on obligeait les étrangers à se présenter au concours munis des mêmes diplômes que les Français, ou de diplômes offrant une sérieuse équivalence ; ce serait une garantie pour le bon fonctionnement des services ; — si en outre les candidats à l'internat étaient assurés que le titre d'étranger n'est pas un avantage dans les jugements portés par les jurys.

M. le Président. — Je suis saisi de deux propositions, l'une de M. Robinet, l'autre de M. Chassaing.

Le Conseil, consulté, accorde la priorité à la proposition de M. Robinet. Le scrutin donne les résultats suivants : Pour 41 : Contre 2.

Le Conseil a adopté la proposition de M. Robinet.

M. Levraud. — Je dépose le projet de vœu suivant :

« Le Conseil émet le vœu que la qualité de Français soit exigée des concurrents au bureau central des hôpitaux et au prosectorat.

« J'ai voté, en ce qui concerne l'internat, pour le maintien du *statu quo*, parce qu'il s'agissait d'étudiants ; mais, dans le projet de vœu que je dépose, il s'agit, non plus de ceux qui viennent recevoir l'enseignement, mais de ceux qui le donnent, ce qui est bien différent. Or, je crois savoir que, dans les règlements pour l'admission aux concours pour les fonctions de chirurgien et médecin des hôpitaux, il n'existe aucune disposition écartant les étrangers ; je demande qu'une disposition de ce genre soit insérée. »

Le projet de vœu de M. Levraud est mis aux voix et adopté.

LA RÉFORME DU BACCALAURÉAT

M. le ministre de l'Instruction publique vient d'adresser aux recteurs la circulaire qui suit :

Monsieur le Recteur,

Les baccalauréats, bien que profondément enracinés dans nos mœurs scolaires et sociales, ont provoqué de tout temps des plaintes, dont la vivacité s'est accrue en ces dernières années. Sans parler de l'aléa inhérent à tout examen, on leur reproche d'exercer sur les études une fâcheuse influence.

Le baccalauréat doit être, par destination, et suivant une heureuse définition, le dernier des examens de passage, l'examen de passage du collège à la Faculté. L'usage en a fait autre chose et, trop souvent, l'on réussit à s'y préparer par des moyens artificiels et hâtifs. Il en résulte dans les classes des troubles de plus d'une sorte : nombre d'élèves se figurent volontiers qu'il leur sera possible de réparer en rhétorique et en philosophie le temps perdu ou mal employé depuis la sixième, et nombre de

maîtres sont conduits, contre leur gré, à prendre les exigences de l'examen pour régulateur de leur enseignement, dont ils déplorent de diminuer ainsi la liberté, l'élévation et la portée.

Les réformes de 1864 et de 1874 avaient pour but de remédier à ces défauts. On n'en saurait méconnaître l'heureux caractère et les utiles effets. Pourtant, au rapport des jurys d'examen, elles n'ont fait qu'atténuer le mal et ne l'ont pas supprimé. Les doléances se sont renouvelées depuis lors, et elles ont justement préoccupé l'opinion, dans l'Université et hors de l'Université.

Le moment paraît venu de se demander s'il ne conviendrait pas, après avoir modifié successivement les programmes et les épreuves des baccalauréats, d'en modifier la constitution. Différents systèmes ont été mis en avant à ce sujet; on a même proposé de substituer aux baccalauréats des examens spéciaux qui seraient subis à l'entrée des Facultés et de certaines carrières publiques. Je soumets l'examen de ces questions aux corps les plus capables d'en rechercher et d'en préparer la solution, aux assemblées des professeurs des lycées et des collèges de plein exercice, aux diverses Facultés, aux Conseils académiques, et je le soumettrai ensuite au Conseil supérieur de l'instruction publique. L'Université a trop le sentiment et le souci de ses devoirs et de sa responsabilité pour ne pas comprendre l'importance et la gravité particulières de cette enquête. Il peut en sortir un grand bien pour l'enseignement secondaire et pour l'enseignement supérieur, c'est-à-dire, en définitive, pour l'élévation intellectuelle et morale de la France.

Afin de faciliter le rapprochement et la comparaison des opinions, j'ai dressé un questionnaire; mais il est bien entendu que ce questionnaire ne limite en rien l'exposition et la discussion des idées qui pourront se produire.

Il est deux points seulement que je crois devoir recommander à l'attention des assemblées : le premier, c'est qu'il s'agit non pas de supprimer les preuves d'études que, depuis bientôt un siècle, l'État exige et est en droit d'exiger à l'entrée des Facultés et de certaines carrières, mais de les mieux adapter à ce qui les précède et à ce qui les suit; le second, c'est que la solution à intervenir n'intéresse pas seulement l'Université. Si tous les candidats aux baccalauréats sortaient de nos lycées et collèges, le problème serait plus facile à résoudre. La liberté de l'enseignement le complique; mais c'est un facteur que nous n'avons pas le droit de négliger. Les solutions proposées seraient incomplètes et fausses, si elles ne le faisaient entrer en ligne de compte.

1° Y a-t-il lieu de décider que le baccalauréat peut être subi, au gré des candidats, soit devant les Facultés, soit à l'intérieur des établissements d'enseignement secondaire?

2° Quelles seraient alors la forme et la nature de cet examen intérieur? Se ferait-il en une seule épreuve, à la fin de la philosophie (baccalauréat ès lettres) et après les mathématiques élémentaires (baccalauréat ès sciences)?

Dans ce cas, quel serait le jury? Serait-il exclusivement composé de professeurs de l'enseignement secondaire?

3° Se ferait-il, au contraire, en une série d'épreuves correspondant aux examens de passage, à partir de telle classe à déterminer, avec un

examen spécial à la fin de la philosophie? — Ce dernier examen porterait-il seulement sur les matières de la classe de philosophie, en considérant comme acquis les résultats constatés par les examens de passage antérieurs?

4° Cet examen intérieur pourrait-il être subi dans tous les lycées et collèges de plein exercice, ou seulement dans ceux qui seraient autorisés à le faire subir, par décision ministérielle rendue après avis, soit du Conseil académique, soit d'un comité spécial à instituer à cet effet au chef-lieu académique, soit du comité consultatif de l'enseignement secondaire, et pouvant être retirée dans les mêmes formes?

5° Y aurait-il lieu de concéder le même droit aux établissements libres, sous des garanties à déterminer?

6° Quelles devraient être ces garanties?

1° Dans le système précédent, pour les élèves qui n'auraient pas subi l'examen à l'intérieur du lycée, collège ou école, et dans le cas où cet examen intérieur ne serait pas établi, convient-il d'apporter des modifications au régime des baccalauréats subis devant les Facultés?

2° Ces changements devraient-ils porter sur les matières de l'examen; par exemple, conviendrait-il d'instituer un baccalauréat unique, comprenant, avec un fond commun, des séries facultatives, entre lesquelles le candidat pourrait choisir et dont il serait fait mention sur le diplôme?

3° Quelles seraient, dans ce cas, les épreuves communes et les matières des séries facultatives?

4° Les candidats seraient-ils autorisés, sur leur demande, à subir en des sessions différentes les épreuves communes et les épreuves des séries facultatives?

5° Y aurait-il lieu d'adjoindre au jury des membres de l'enseignement secondaire, et dans quelle proportion?

6° Y aurait-il lieu de tenir compte aux candidats des notes obtenues au cours de leurs études? Quels seraient les moyens pratiques d'en tenir compte?

1° Y a-t-il lieu de supprimer purement et simplement les baccalauréats et d'établir des examens spéciaux à l'entrée des Facultés et des carrières publiques?

2° Dans ce cas, quelles seraient ces épreuves, et quelle serait la composition des jurys d'examen?

Mon intention étant de saisir le plus tôt possible le Conseil supérieur de la question, je désire qu'elle soit mise immédiatement à l'étude et que les délibérations des lycées, collèges et Facultés me parviennent pour le 1er mai. Vous aurez soin de les résumer et d'y joindre votre avis personnel, et vous m'adresserez la délibération du Conseil académique aussitôt après la clôture de la prochaine session.

Recevez, Monsieur le Recteur, l'assurance de ma considération très distinguée.

Le ministre de l'instruction publique et des beaux-arts,

A. Fallières.

PHILOSOPHIE CATHOLIQUE

Nous croyons devoir reproduire, à titre de document, l'annonce suivante qui a paru dans le *Monde* :

« Il vient d'être fondé à Paris une Société, sous le titre de : *Société de Saint-Thomas-d'Aquin*, ayant son siège, 74, rue de Vaugirard.

Cette Société a pour objet de répondre aux intentions du Saint-Père, qui, par des actes encore présents à tous les esprits, a exhorté les catholiques instruits à combattre les erreurs d'une fausse science et à travailler au développement de la philosophie chrétienne.

Les membres de la *Société de Saint-Thomas* s'appliqueront à remettre en honneur le véritable spiritualisme chrétien. Ils étudieront d'une manière spéciale les mémorables écrits des Pères et des Docteurs de l'Église, principalement ceux du Docteur éminent qu'ils ont pris pour patron. Ils y rechercheront ce qui peut être utilisé dans la polémique contemporaine, et s'attacheront à combiner les enseignements traditionnels avec les découvertes modernes, pour rétablir, sur des bases appropriées à notre temps, le système toujours identique dans ses grandes lignes, mais progressif dans ses détails, de la véritable philosophie.

La *Société de Saint-Thomas* aura des réunions mensuelles ; les travaux de ses membres y seront lus et discutés. Étude approfondie des auteurs scolastiques ; examen des questions controversées dans les diverses branches de la philosophie ; logique, métaphysique, cosmologie, psychologie, anthropologie, théodicée, morale, esthétique ; réponse aux objections faites au nom d'une philosophie erronée ou appuyées sur une interprétation inexacte des sciences naturelles et expérimentales : tel est le programme proposé à la noble émulation des associés.

La plus entière liberté de discussion régnera dans les séances, sauf le respect dû aux décisions dogmatiques de l'Église.

Les mémoires qui auront été jugés dignes d'être publiés seront insérés dans les *Annales de philosophie chrétienne*, revue destinée, avec l'assentiment de son savant directeur, M. l'abbé Guieu, à être l'organe officiel de la Société.

La *Société de Saint-Thomas* est composée de *sociétaires* résidant à Paris, et de membres *correspondants*.

Pour augmenter le nombre de ses adhérents, elle fait appel à tous les catholiques qui s'intéressent au renouvellement de la science chrétienne dans notre pays, non seulement aux philosophes et aux théologiens, mais à tous les amis du haut savoir, surtout aux médecins, dont le concours est si utile aujourd'hui pour éclairer, l'une par l'autre, la psychologie et la physiologie. Plaise à Dieu que cette œuvre si opportune réussisse à grouper, en une armée de travailleurs intrépides les esprits les plus élevés de la France catholique, et à montrer que la société religieuse n'est en arrière d'aucun progrès, que l'Église n'a rien à craindre de la vraie science, ni la vraie science de l'Église!

Dans la dernière réunion, tenue le 5 novembre, le bureau a été composé, pour cette année, comme il suit : Président : Mgr d'Hulst, vicaire général, recteur de l'Institut catholique de Paris; Vice-président : M. Domet de Vorges, ancien ministre plénipotentiaire; Secrétaires : M. l'abbé Pisani et M. J. Gardair. »

NÉCROLOGIE — CHARLES STOY

Nous avons le très vif regret d'apprendre la mort de notre collaborateur et ami Charles Stoy. Cet éminent pédagogue était né à Pégau, le 22 janvier 1815. Il commença son éducation à l'école de Meissen et étudia la théologie, la philologie et la philosophie à l'Université de Leipzig où il se fit recevoir docteur en 1837; de là, il se rendit à Göttingue pour suivre les leçons d'Herbart dont il resta le disciple jusqu'à la fin de sa vie. Après avoir enseigné quelque temps dans une institution privée, il se fit habiliter à Iéna comme privat-docent pour la philosophie (1842). Il y dirigea un séminaire pour les futurs professeurs d'enseignement secondaire, en même temps qu'il fondait un pensionnat pour les garçons. En peu de temps, cet institut acquit une réputation presque européenne et attira des élèves non seulement de toutes les parties de l'Allemagne, mais de l'Angleterre, de l'Amérique, de la France et de la Russie.

Stoy avait été nommé professeur de philosophie en 1845 et conseiller scolaire en 1857; en 1865 il accepta une chaire à l'Université d'Heidelberg; en 1867, il se rendit, en congé, à Bielitz pour fonder un séminaire et revint à Heidelberg l'année suivante. En 1874, nous le retrouvons à l'Université d'Iéna; il y professait la philosophie et dirigeait en même temps un séminaire d'après la méthode d'Herbart; avec quel dévouement, quelle autorité et quel succès, nous avons pu le constater nous-même dans une de nos excursions pédagogiques en Allemagne. M. Stoy était un homme de foi, un philanthrope; il croyait au bien, au progrès, il aimait la vérité et la justice, et les préjugés d'intolérance étaient aussi étrangers à son esprit que les sentiments d'un chauvinisme étroit étaient éloignés de son cœur. C'était un véritable apôtre, et dans notre temps d'indifférence, d'ironie, de pessimisme, de dédain affecté pour les idées générales et pour les idées généreuses, ces hommes sont assez rares pour leur envoyer un regret quand ils disparaissent.

M. Stoy a développé et défendu le système d'Herbart dans de nombreux écrits et dans un journal pédagogique qu'il rédigea de 1870 à 1882. Son principal ouvrage est une encyclopédie de l'éducation dont la première édition a paru en 1864.

E. D.-B.

EXPOSITION UNIVERSELLE DE LA NOUVELLE-ORLÉANS

Le 8 février dernier, la section française d'éducation à l'Exposition universelle de la Nouvelle-Orléans a été inaugurée avec une certaine solennité, en présence de M. le vicomte d'Abzac, consul de France, et de M. Benjamin Buisson délégué du ministère de l'instruction publique. Les salles réservées à la France renferment principalement des spécimens de matériel scolaire et de travaux exécutés par les élèves, soit dans les écoles enfantines et primaires, soit dans les écoles primaires supérieures ou professionnelles de filles et de garçons; ainsi que les plans et modèles des établissements d'instruction primaire, secondaire et supérieure, con-

struits ces derniers temps ou en voie de construction. Les collections de la ville de Paris retenues à l'Exposition d'hygiène et d'éducation de South Kensington à Londres où elles ont obtenu un si grand succès, n'étaient pas encore arrivées au moment de l'inauguration. Dans un discours qui a produit une excellente impression sur le public de la Nouvelle-Orléans si sympathique à la France, M. B. Buisson a retracé les efforts accomplis par la troisième République pour reprendre et mener à bonne fin l'exécution des programmes esquissés par un homme qui a travaillé aussi aux écoles de la Louisiane, Lakanal. « La France, a-t-il ajouté, sera particulièrement flattée d'apprendre que ses efforts ont été appréciés par les descendants de ses anciens enfants. »

Nous avons le plaisir d'annoncer que notre collaborateur M. Léger (Louis), docteur ès lettres, est nommé professeur titulaire de la chaire de langues et littératures d'origine slave au Collège de France. (*Décret du 14 février.*)

LISTE DES MEMBRES

DE LA

SOCIÉTÉ D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

27, *rue Saint-Guillaume*, 27

NOUVEAUX ADHÉRENTS

MM.

BITTARD DES PORTES, docteur en droit, rédacteur au *Mémorial diplomatique*, 93, rue de Rennes, Paris.

FACULTÉ DES LETTRES (Section d'histoire de la). Service des conférences à la Sorbonne.

ZÉVORT (EDGARD), recteur de l'Académie de Caen.

PAISANT, vice-président du tribunal civil de Versailles, 35, rue Neuve.

NABAROUST (GASTON). Juge au tribunal civil de Versailles, 10, rue de Gravelle.

VIDAL, directeur de l'École de droit du Caire, secrétaire de l'Institut égyptien.

GIRY, professeur à l'École des Chartes, 23, rue Monge.

Le nom de M. Alfred Gautier, professeur à la Faculté de droit d'Aix, a été omis dans la liste générale des membres de la Société.

Le Gérant : G. MASSON.

Paris. — Typ. Georges Chamerot, 19, rue des Saints-Pères. — 17434.

PRINCIPAUX CORRESPONDANTS ET COLLABORATEURS ÉTRANGERS

Marquis **Alfieri**, Sénateur du royaume d'*Italie*. — Docteur **Apathy**, Professeur de droit à l'Université de *Pesth*. — Docteur **Arndt**, Professeur d'histoire à l'Université de *Leipzig*. — Docteur **F. Ascherson**, Bibliothécaire à l'Université de *Berlin*. — Docteur **Avenarius**, Professeur de pédagogie à l'Université de *Zurich*. — Docteur **Biedermann**, Privat-docent à la Faculté de philosophie de *Berlin*. — Docteur **Bach**, Directeur de Realschule à *Berlin*. — De **Biliński**, Recteur de l'Université de *Lemberg-Léopold*. — Docteur **Th. Billroth**, Professeur à la Faculté de médecine de *Vienne*. — Docteur **Bucheler**, Directeur de Burgerschule, à *Stuttgard*. — Docteur **Bucher**, Directeur du *Musée de l'Art moderne, appliqué à l'industrie*, à *Vienne*. — **P. Buisson**, publiciste à *Londres* (Angleterre). — Docteur **Christ**, Professeur de philosophie à l'Université de *Munich*. — Docteur **Claes Annerstedt**, Professeur à l'Université d'*Upsal*. — Docteur **Guillaume Creizenach**, Privat-docent de l'Université de *Leipzig*. — Docteur **Czihlarz**, Professeur de droit à l'Université de *Prague*. — Docteur **A.-V. Druffel**, Privat-docent à l'Université de *Munich*. — Baron **Dumreicher**, Conseiller de section au Ministère de l'instruction publique, à *Vienne*. — Docteur **d'Espine**, Professeur de médecine à l'Université de *Genève*. — Docteur **L. Felmeri**, Professeur de pédagogie à l'Université de *Klausenburg* (Hongrie). — Docteur **Théobald Fischer**, Professeur de géographie à l'Université de *Kiel*. — Docteur **A. Fournier**, Professeur d'histoire à l'Université de *Vienne*. — Docteur **Friedlaender**, Directeur de Realschule, à *Hambourg*. — **L. Gildersleeve**, Professeur à l'Université *Hopkins* (Baltimore). — Docteur **Hermann Grimm**, Professeur d'histoire de l'art moderne à l'Université de *Berlin*. — Docteur **Grünhut**, Professeur de droit à l'Université de *Vienne*. — Docteur **W. Hartel**, Professeur de philologie à l'Université de *Vienne*. — **L. de Hartog**, professeur à l'Université d'*Amsterdam*. — Docteur **Hitzig**, Directeur de gymnase et Professeur à l'Université de *Berne*. — Docteur **Hug**, Professeur de philologie à l'Université de *Zurich*. — Docteur **Hollenberg**, Directeur du Gymnase de *Creuznach*. — Docteur **R. von Ihering**, Professeur de droit à l'Université de *Gœttingue*. — Docteur **Ionckbloet**, Professeur de littérature à l'Université de *Leyde*. — Docteur **Kekulé**, Professeur à l'Université de *Bonn*. — Docteur **Kohn**, Professeur à l'Université d'*Heidelberg*. — **Krück**, Directeur du Réal-gymnase de Würzbourg. — The Rev. **Brooke Lambert**, D. D, à *Greenwich*, S. E. — Docteur **Launhardt**, recteur de l'école technique supérieure de *Hanovre*. — Docteur **Laur**, Professeur de littérature française à l'Université d'*Heidelberg*. — Docteur **A. P. Martin**, Président du Collège de Tungwen, à *Pékin* (Chine). — Docteur **Neumann**, Professeur à la Faculté de droit de *Vienne*. — Docteur **Nöldeke**, Directeur de l'École supérieure des filles à *Leipzig*. — Docteur **Paulsen**, Professeur de pédagogie à l'Université de *Berlin*. — **Eugène Rambert**, Professeur à l'École polytechnique de *Zurich*. — Docteur **Randa**, Professeur de droit à l'Université de *Prague*. — Docteur **Reber**, Directeur du Musée et Professeur à l'Université de *Munich*. — **Rivier**, Professeur de droit à l'Université de *Bruxelles*. — **Rouland Hamilton**, publiciste à *Londres*. — Docteur **Arnold Schaefer**, professeur d'histoire à l'Université de *Bonn*. — Docteur **Sjöberg**, Lecteur à *Stockholm*. — Docteur **Siebeck**, Professeur de pédagogie à l'Université de *Giessen*. — Docteur **Steenstrup fils**, Professeur d'histoire à l'Université de *Copenhague*. — Docteur **Steyn-Parvé**, Inspecteur de l'instruction secondaire en Hollande. — Docteur **L. Von Stein**, Professeur d'économie politique à l'Université de *Vienne*. — Docteur **Stoerk**, professeur à l'Université de *Greifswald*. — Docteur **Joh. Storm**, Professeur à l'Université de *Christiania*. — Docteur **Stoy**, Professeur de philosophie et de pédagogie à l'Université d'*Iéna*. — Docteur **Thoman**, Directeur de l'École cantonale de *Zurich*. — Docteur **Thomas**, Professeur à l'Université de *Gand*. — Docteur **Thomson**, Professeur à l'Université de *Copenhague*. — **Thorden**, Professeur à l'Université d'*Upsal*. — Docteur **Joseph Unger**, ancien ministre de l'empire d'Autriche-Hongrie à *Vienne*. — Docteur **Voss**, Chef d'institution à *Christiania*. — Docteur **O. Willmann**, Professeur de pédagogie à l'Université de *Prague*. — Commandeur **Zanfi**, à *Rome*. — Docteur **Zarnke**, Professeur de philologie à l'Université de *Leipzig*.

Paris. — Typ. Georges Chamerot, 19, rue des Saints-Pères — 17134.

REVUE INTERNATIONALE

DE

L'ENSEIGNEMENT

PUBLIÉE

Par la Société de l'Enseignement supérieur

CINQUIÈME ANNÉE. — N° 4

15 Avril 1885

PARIS

G. MASSON, ÉDITEUR

LIBRAIRE DE L'ACADÉMIE DE MÉDECINE

120, BOULEVARD SAINT-GERMAIN, 120

1885

Sommaire du N° 4 du 15 Avril 1885

La REVUE INTERNATIONALE DE L'ENSEIGNEMENT

paraît le 15 *de chaque mois.*

PRIX de L'ABONNEMENT : Paris, départements et étranger, UN an, 24 fr.

On s'abonne chez tous les libraires ou par l'envoi d'un mandat de poste.

NOTA. — Pour les membres de la Société d'Enseignement supérieur, le service de la Revue internationale est compris dans le prix de la cotisation annuelle.

REVUE INTERNATIONALE

DE

L'ENSEIGNEMENT

DE

L'ENSEIGNEMENT COMMERCIAL[1]

Dire que l'industrie a fait des progrès gigantesques depuis un quart de siècle, c'est énoncer la plus banale des vérités. Rappeler que chacun de ces progrès a eu pour effet d'abaisser les prix de revient, c'est encore constater un fait universellement reconnu. Enfin, il est certain que l'industrie, apanage autrefois de quelques contrées privilégiées, s'est répandue dans tous les pays et que les conditions dans lesquelles elle s'y exerce se rapprochent de plus en plus.

Mais si tout le monde est d'accord sur ces prémisses, il faut reconnaître que la France n'a pas su, jusqu'à présent, en tirer les conséquences logiques. Lorsque l'écart de prix entre la matière première et le produit manufacturé était encore très grand, lorsque la science industrielle était peu répandue, le fabricant trouvait son principal bénéfice dans les perfectionnements et dans les économies qu'il parvenait à introduire dans ses procédés techniqués. C'est de ce côté que se dirigeaient tous les efforts, et le gouvernement, fidèle interprète des vœux du pays, soutenait ou créait lui-même, dans la limite de ses ressources, les établisse-

(1) Nous publions sous ce titre, avec l'obligeante autorisation de l'auteur, le remarquable travail que M. Jacques Siegfried, rapporteur de la sous-commission de l'Enseignement commercial, a adressé au Conseil supérieur de l'enseignement technique.

ments d'enseignement industriel que la France possède actuellement, comme les Écoles nationales d'arts et métiers, l'École nationale centrale des arts et manufactures et le Conservatoire national des arts et métiers.

Aujourd'hui, si la partie technique doit certes continuer à jouer un grand rôle dans les préoccupations de l'industriel, elle ne peut plus occuper son attention presque exclusive. La diminution générale des prix de revient a pour conséquence de faire dépendre ses bénéfices, dans une large mesure, de la manière dont il sait acheter ses matières premières et vendre ses produits. L'industrie est devenue *commerciale*.

Nous ne l'avons pas encore suffisamment compris, et tandis que nos rivaux étrangers couvrent le monde entier de maisons de commerce chargées de se saisir des matières premières sur le lieu même de production et de disséminer partout les produits fabriqués, la France s'approvisionne trop souvent par des intermédiaires onéreux et, au lieu de se mettre en quête d'acheteurs pour ses produits, semble avoir la prétention de les attendre chez elle.

Ce système est défectueux. Pour le modifier, il est nécessaire que notre pays, si riche en ingénieurs distingués et si remarquable par son génie créateur à tous les degrés de l'échelle industrielle, possède aussi un état-major de négociants instruits, capables de donner à nos échanges internationaux l'impulsion et l'extension dont ils ont si grand besoin. Nous ne sommes plus au temps où le commerce se faisait terre à terre et n'exigeait pas grande préparation de la part de ceux qui s'y destinaient. Les traités de commerce, les chemins de fer, les bateaux à vapeur et surtout les télégraphes ont donné aux affaires une tournure toute différente. Pour être bon négociant, il est indispensable aujourd'hui de savoir se rendre compte, presque jour par jour, de ce qui se passe dans le monde entier; il faut pouvoir suivre les fluctuations de prix dans les pays de production ou de consommation, savoir en déterminer la parité et par conséquent connaître les divers poids, mesures et monnaies, faire des prix de revient, suivre les arbitrages de changes, etc. Il faut en un mot avoir fait des études commerciales d'un ordre assez élevé.

Le but du rapport que nous avons l'honneur de soumettre aujourd'hui, est d'examiner jusqu'à quel point cet enseignement existe en France et de quelle manière le gouvernement pourrait et devrait l'encourager et le propager.

Actuellement, l'enseignement commercial proprement dit est représenté dans notre pays par huit établissements :

1° L'*école commerciale* de la chambre de commerce de Paris, avenue Trudaine, qui peut être regardée comme représentant le degré primaire de cet enseignement;

2° Les *écoles supérieures de commerce* de Paris, Lyon, Marseille, Bordeaux, Rouen, Le Havre, qui en représentent le degré secondaire;

3° L'*école des hautes études commerciales* de la chambre de commerce de Paris, boulevard Malesherbes, représentant le degré supérieur.

L'école commerciale de l'avenue Trudaine a été fondée en 1863. Elle comprend quatre années d'études, dont trois années de cours normaux et une d'études complémentaires. Un cours préparatoire recevant des enfants de 7 à 12 ans est annexé à l'école proprement dite.

L'établissement ne reçoit que des élèves externes. Leur nombre est d'environ 500.

Les jeunes gens qui en sortent après avoir terminé leurs études sont tellement recherchés par le commerce, que la chambre de commerce de Paris s'est préoccupée à plusieurs reprises de créer une école analogue dans un autre quartier de la ville et qu'elle n'a été arrêtée que par le manque de fonds.

La rétribution scolaire annuelle est de 220 francs.

Parmi les *écoles supérieures de commerce,* la plus ancienne est celle de la rue Amelot, à Paris. Fondée en 1830 par MM. Brodard et Legret, sous le nom d'école spéciale de commerce et d'industrie, et dirigée par la suite par plusieurs hommes distingués, parmi lesquels Blanqui, sous l'influence duquel elle ne cessa de grandir et de prospérer, cette école est, depuis 1869, la propriété de la chambre de commerce de Paris.

On n'y est pas admis avant l'âge de 15 ans. Les cours complets durent trois années; ils comprennent trois divisions ou comptoirs. Les jeunes gens convenablement préparés peuvent entrer de prime abord dans le second comptoir. Le prix de la pension pour les externes est de 1,000 francs par an y compris le déjeuner et pour les internes de 2,000 francs. Parmi ces derniers figure toujours une proportion considérable d'étrangers. Le programme est peut-être un peu vaste pour une école spéciale, mais les résultats obtenus ont été satisfaisants; nous en citerons comme preuve le zèle que déploie pour la propagation de l'enseignement commercial la Société amicale fondée par ses anciens élèves reconnaissants des services que l'école leur a rendus et qui ont permis à nombre d'entre eux d'arriver à de fort belles positions.

Le ministère contribue pour douze bourses d'internes réduites à 1,200 francs chacune à son budget qui se présente d'une façon très satisfaisante et n'exige aucun sacrifice de la chambre de commerce de Paris. Ses cours sont suivis en ce moment par 120 élèves (90 internes et 30 externes), dont 68 en première année, 32 en deuxième année et 20 en troisième année.

L'école supérieure de commerce du Havre a été ouverte en octobre 1871. Les négociants havrais se sont cotisés et ont réuni une somme de 110,000 francs pour subvenir à ses frais d'établissement et parer aux pertes probables des premières années. Ce capital est aujourd'hui absorbé et, quoiqu'elle soit administrée avec beaucoup de sagesse, elle n'arrive à équilibrer son budget que grâce à dix-huit bourses de 600 francs et à diverses subventions directes s'élevant ensemble à 8,600 francs fournies par l'État, la chambre de commerce et la municipalité du Havre, qui l'ont prise sous leur haut patronage, et par le conseil général de la Seine-Inférieure. Le ministère du commerce lui vient en aide par trois bourses et une subvention de 4,000 francs.

Cette école est un externat; la rétribution scolaire annuelle est de 600 francs; les cours y durent deux ans et sont très pratiques. Le plus bel éloge que l'on puisse en faire, c'est de dire que jusqu'à présent aucun de ses diplômés n'a eu besoin de recourir à la Société amicale que ses anciens élèves ont fondée pour s'entr'aider. Ils ont toujours trouvé à se placer dès la fin de leurs études et à faire leur chemin rapidement dans les maisons de commerce ou de banque. L'école compte actuellement 40 élèves, chiffre infiniment au-dessous de celui auquel elle pourrait prétendre; nous verrons plus loin quelles en sont les raisons, qui sont du reste communes à toutes les écoles de commerce, et quels sont les moyens d'y remédier.

C'est également au mois d'octobre 1871 que furent inaugurés les cours de l'école supérieure de commerce de Rouen. A ce moment régnait en France une vive ardeur pour le relèvement de notre enseignement industriel et commercial. En quinze jours, à Rouen, 250,000 francs furent souscrits.

Les plans des écoles d'Anvers et de Mulhouse servirent de point de départ, mais des cours originaux furent ajoutés à ceux existant déjà dans ces écoles; c'est ainsi que furent créés les cours de microscopie commerciale, de tarifs de chemins de fer, d'histoire générale du commerce. Les élèves, formés par un cadre de professeurs distingués, furent appréciés par le commerce; en 1874 la population scolaire de l'école dépassait le nombre

de 80. Malheureusement, à partir de cette époque, l'affluence des auditeurs diminue régulièrement; le déficit va tous les ans en s'accusant davantage; en 1882, le capital social était réduit à 65,554 francs, dont 50,000 francs seulement de disponibles. Dans cette situation l'école de Rouen dut fermer ses portes. Mais le ministère du commerce, désireux de ne pas laisser disparaître entièrement une aussi utile institution, s'entendit dans ce but avec l'administration de l'instruction publique. Une section de l'école préparatoire à l'enseignement supérieur des sciences et des lettres de Rouen est aujourd'hui consacrée à l'enseignement commercial. Le budget de cette section est de 27,802 francs, dont 4,000 sont fournis par le ministère du commerce qui donne également 3,000 francs de bourses.

Le surplus est fourni par les redevances des élèves non boursiers et les subventions du département de la Seine-Inférieure et de la ville de Rouen.

Les bourses sont de 300 francs.

Cette organisation ne datant que de cette année, il est encore difficile de se prononcer sur les résultats que l'on doit en attendre.

L'école supérieure de commerce de Marseille a été ouverte en octobre 1872. Ses fondateurs, tous négociants ou industriels, l'ont dotée de 450,000 francs, et la chambre de commerce en a pris le patronage direct. Les cours proprement dits y durent deux ans, outre une année préparatoire pour ceux des élèves qui en auraient besoin. L'école de Marseille est un externat; la rétribution est de 400 francs pour l'année préparatoire, 600 francs pour la deuxième année et 800 francs pour la troisième année. Cette institution est très prospère et l'on s'accorde de toutes parts pour en vanter l'utilité et la nécessité.

Ses cours sont suivis par 140 élèves, dont 50 demi-boursiers à la charge de l'école, ne payant que 300 francs par an, quelle que soit l'année à laquelle ils appartiennent. La chambre de commerce accorde une subvention annuelle de 5,000 francs; l'État donne six bourses de 600 francs et la Société pour la défense du commerce une bourse de 600 francs.

L'école supérieure de commerce de Lyon a été créée en 1872. Les négociants et industriels de la région n'ont pas craint de souscrire dans ce but un capital de 1,120,000 francs. Elle a pris comme directeur et premiers professeurs ceux de l'école supérieure de Mulhouse qui, fondée en 1866, avait malheureusement dû fermer ses portes à la suite de l'annexion de l'Alsace.

L'âge d'admission est fixé à 15 ans révolus pour le cours pré-

paratoire et à 16 ans pour la première année. La durée de l'enseignement est de deux ans, outre un cours préparatoire. L'école reçoit des externes et des internes. Le prix de l'externat est de 600 francs et celui de l'internat de 2,200 francs. Le nombre des jeunes gens qui fréquentent actuellement ses cours est de 94. L'État a doté l'école de Lyon de quatre bourses, le conseil municipal en a créé cinq, la chambre de commerce cinq. L'école est montée sur un grand pied; l'immeuble dans lequel elle est installée lui a coûté près de 450,000 francs, et ses budgets présentent chaque année des insuffisances qui viennent malheureusement réduire son capital d'origine. Ses anciens élèves ont formé entre eux une Société amicale qui est très active.

L'école supérieure de commerce et d'industrie de Bordeaux a été fondée en 1874 par la chambre de commerce, le conseil municipal, la Société philomathique et le conseil général de la Gironde.

Le bâtiment dans lequel elle est installée lui a été fourni par la ville. Le ministère du commerce l'a dotée de cinq bourses de 200 francs. Grâce à toutes ces libéralités et à de larges subventions annuelles, la rétribution a pu être abaissée à 200 francs par an. — L'école est un externat; les études y durent deux ans, les jeunes gens y sont admis à partir de l'âge de 15 ans. Elle compte en ce moment 95 élèves, dont 70 appartiennent à la section commerciale. Les anciens élèves ont, comme la plupart des autres écoles similaires, leur association amicale.

L'institut industriel et agronomique de Lille, qui est entretenu par le département du Nord et la ville de Lille, a possédé pendant un certain temps une section commerciale qui n'a pas donné les résultats qu'on attendait, et qui a aujourd'hui disparu.

Enfin, la chambre de commerce de Paris, non contente d'avoir déjà l'école supérieure de la rue Amelot et l'école plus élémentaire de l'avenue Trudaine, a inauguré en 1881 une Faculté du commerce sous le nom d'école des hautes études commerciales. Son siège est place Malesherbes, dans un magnifique bâtiment que la chambre de commerce a fait construire dans ce but et qui ne lui a pas coûté moins de 2,000,000 de francs. La durée des cours est de deux ans et le minimum d'âge 16 ans. Le prix de l'externat est de 1,000 francs par an auxquels il faut ajouter 300 francs pour le déjeuner obligatoire. L'internat coûte 2,800 francs. L'école a en ce moment 120 élèves, dont 40 internes et 80 externes. — 107 sont Français et 13 étrangers. — 17 de ces jeunes gens, tout en suivant les cours de l'école, font en même temps leur droit. Les dépenses annuelles atteignent 335,000 francs et laissent encore un déficit

de 125,000 francs environ. Cette différence est supportée par la chambre de commerce qui a obtenu un certain nombre de bourses de 1,000 francs, savoir : 17 données par des particuliers, 10 par le ministère du commerce, 10 par la ville de Paris, 11 par des Sociétés financières, 2 par le département de la Seine-Inférieure. Il est intéressant de remarquer que la Guadeloupe s'est inscrite pour deux bourses d'internes et la chambre de commerce de Philippeville pour une bourse.

Enfin, un groupe nombreux de négociants du quartier de la rue du Sentier vient de fonder une Société anonyme au capital de 200,000 francs pour créer à Paris un institut commercial que nous signalons sans pouvoir en parler longuement encore, puisqu'il ne doit ouvrir ses portes qu'en octobre prochain.

Tel est l'état actuel de notre enseignement commercial. Toutes ces écoles ont été visitées à plusieurs reprises par l'inspecteur général de l'enseignement technique au ministère du commerce. M. Jacquemart a constaté que, si elles sont encore susceptibles de progrès, elles n'en répondent pas moins, d'une façon des plus satisfaisantes, au but en vue duquel elles ont été fondées. Tous les jeunes gens qui en sont sortis ont trouvé immédiatement d'excellentes situations dans le commerce et dans la banque, et déjà un certain nombre d'entre eux rendent d'utiles services à notre développement commercial dans les hautes positions auxquelles ils sont parvenus.

Après l'exposé qui précède, on peut se demander pourquoi ces écoles comptent si peu d'élèves; elles ne réunissent pas, en effet, à elles toutes, un millier d'auditeurs, chiffre vraiment dérisoire quand on songe au grand nombre de jeunes gens qui, chaque année, se destinent à la carrière commerciale. Cette situation provient, d'une part, de ce que l'enseignement spécial, qui devrait fournir aux écoles de commerce leur principal appoint, n'est pas en honneur dans l'Université, et, d'autre part, de ce que notre enseignement commercial, manquant d'unité dans sa direction et dans ses programmes, n'a pas pour couronnement, comme l'enseignement universitaire, la sanction d'un diplôme officiel.

Plusieurs personnes compétentes estiment qu'un remède à cet état de choses consisterait à séparer l'enseignement spécial de l'enseignement classique d'une manière plus précise qu'aujourd'hui; quelques-unes ont même demandé le rattachement de l'enseignement spécial au ministère du commerce.

Nous sommes de cet avis et nous allons même plus loin. La question doit être considérée de plus haut. Ce qu'il faut proclamer,

c'est que l'enseignement secondaire spécial, dont les programmes ne sont en somme autre chose que ceux de l'enseignement classique débarrassés du grec et du latin, est celui que doit recevoir la grande majorité des Français; c'est cet enseignement qui doit prendre, au point de vue du nombre des élèves, la place qu'occupe aujourd'hui l'enseignement classique. Nous pensons que dans l'intérêt même des études classiques en France, ces études doivent être l'apanage d'un nombre relativement restreint de sujets, qui se mettront eux-mêmes en évidence dans le cours des études ainsi modifiées. Nous sommes convaincu que, comme conséquence dans ce nouveau système d'études, un grand nombre de jeunes gens viendront à l'enseignement spécial, qui, retenus par un amour-propre mal placé, s'en éloignent aujourd'hui.

En second lieu, il serait utile d'établir un plan général d'enseignement commercial. Sans vouloir appliquer à toutes les écoles un programme identique, sans vouloir enlever à chacune la caractéristique qu'elle doit conserver, nous estimons qu'il serait bon de fixer certaines conditions d'âge et d'adopter certains programmes communs à toutes les écoles de la même catégorie.

Il y aurait lieu de décider, par exemple, qu'une série d'*écoles commerciales primaires* prendraient les enfants à 13 ans, et les garderaient deux ou trois ans.

Une seconde série d'écoles, moins nombreuses, prendraient les élèves à 15 ou 16 ans et les garderaient jusqu'à 17 ou 18 ans.

Elles se recruteraient dans les écoles commerciales primaires ou les établissements universitaires. — Ce serait l'*enseignement commercial secondaire*.

Enfin, au-dessus de ces écoles, se placerait l'*enseignement commercial supérieur* prenant des jeunes gens de 18 à 21 ans, et dont le recrutement aurait lieu parmi les premiers sujets des écoles secondaires et dans les classes supérieures de l'Université.

PROGRAMMES. — Dans l'enseignement universitaire, les programmes forment une suite ininterrompue et graduée, de telle sorte qu'un élève ne puisse entrer dans une classe sans avoir suivi le cours de la classe inférieure.

Pour les écoles de commerce, il ne saurait en être ainsi, un élève devant pouvoir être admis directement dans chacune d'elles.

Aussi certaines matières, par exemple la comptabilité, doivent-elles figurer dans les trois séries d'écoles.

Cette observation faite, voici quels devraient être, à notre avis, les programmes des trois séries d'écoles de commerce que nous avons énumérées :

1° ENSEIGNEMENT COMMERCIAL PRIMAIRE

Calligraphie.
Langue française.
Éléments de littérature. (Explication des auteurs français. — Notions de style.)
Arithmétique : Règles de trois, d'escompte, etc. — Exercices de calcul rapide.
Géométrie pratique.
Principes de la comptabilité : Tenue des livres.
Droit commercial. } Principes élémentaires.
Économie politique. }
Histoire de France (481 à 1870).
Géographie générale. — Géographie physique et politique de la terre. — Géographie commerciale de la France. — Géographie détaillée des départements.
Éléments des sciences physiques et chimiques. — La terre, l'air, l'eau, le feu, la chaleur, l'électricité, le pain, le vin, le sucre, etc.
Langues. — Une langue, la plus appropriée aux besoins du département.
Dessin. — Dessin d'ornement et dessin linéaire.

2° ENSEIGNEMENT COMMERCIAL SECONDAIRE

Les écoles de cette catégorie devraient, selon nous, avoir un enseignement tout à fait spécial, et ne s'adresser conséquemment qu'à des jeunes gens dont l'instruction générale serait terminée. Les élèves ne pourraient y être admis qu'à partir de l'âge de 15 ou 16 ans et, s'ils n'étaient pas bacheliers ou diplômés de l'enseignement secondaire spécial, ils subiraient un examen d'entrée presque aussi élevé, comprenant notamment les principales notions de la physique, de la chimie et de la mécanique.

La durée du cours serait de deux ans, avec faculté d'y adjoindre une année préparatoire pour les élèves qui ne pourraient pas aborder d'emblée les études proprement dites.

L'école devrait, autant que possible, être un externat, de façon à préparer les futurs négociants à se diriger eux-mêmes.

Le nombre des cours devrait être restreint aux spécialités commerciales. Le plus important d'entre eux serait *le bureau commercial* et occuperait à lui seul douze heures par semaine. Dans

ce bureau, les élèves apprendraient à faire des factures, des comptes de vente, des effets de commerce, des bordereaux, les calculs d'intérêt; ils étudieraient les différentes manières de dresser les comptes courants, et d'établir les prix de revient non seulement en mesures françaises, mais encore en poids et monnaies étrangers. Ils se familiariseraient avec toutes les opérations de la comptabilité et de la tenue des livres : livre de caisse, journal, grand-livre, etc. Ils feraient des calculs d'annuités et d'amortissement, et s'initieraient aux opérations de change et d'arbitrage, si utiles à connaître de nos jours. Lorsque toutes ces notions importantes leur seraient acquises, ils finiraient par se préparer d'une façon pratique en se divisant en plusieurs sections dont l'une, supposée établie en France, correspondrait en langue française et tiendrait ses livres en francs; l'autre, agissant comme si elle habitait l'Angleterre, emploierait la langue anglaise et les poids, mesures et monnaies d'outre-Manche; enfin une troisième partie se considérerait comme transportée en Allemagne, par exemple. Toutes ces sections feraient des affaires entre elles, donneraient des ordres d'achat, remettraient des factures et des comptes de vente, rempliraient des lettres de voiture ou des connaissements, émettraient des traites et transcriraient, selon les usages de chacun des pays, toutes les écritures auxquelles donneraient lieu ces opérations simulées. Ce serait, en un mot, un véritable bureau de commerce théorique et pratique.

Quatre heures par semaine devraient être consacrées à la *géographie commerciale*. Ce cours aurait pour objet la production agricole, minérale et manufactière des différents pays, leurs centres manufacturiers et commerciaux, les ports de mer, les chemins de fer, fleuves et canaux, les importations et exportations, en un mot les échanges du monde entier. Chaque pays serait envisagé, non seulement à son point de vue particulier, mais il serait en outre le sujet d'une étude comparative du rang occupé par lui dans chacun des éléments qui constituent les grands courants du commerce international.

Quatre heures par semaine seraient attribuées au cours de *marchandises et matières premières*. Chaque produit y serait examiné non seulement au point de vue de ses qualités distinctives et de ses emplois et transformations, mais encore du mode sous lequel il se présente au commerce et de la manière dont les courtiers en estiment le prix. Le professeur indiquerait et comparerait les différents centres de production, d'échange et de consommation de chaque marchandise, achevant ainsi de répandre la

clarté dans l'esprit de l'élève sur les notions que lui aurait déjà fournies le cours de géographie.

Huit heures par semaine appartiendraient aux *langues vivantes*, savoir : six heures à l'anglais et à l'allemand, obligatoires pour tous les élèves, et deux heures à l'un des autres idiomes, au choix des élèves. Cette étude se ferait au point de vue pratique plutôt que sous le rapport littéraire. Les futurs négociants doivent savoir comprendre un interlocuteur étranger et lui exprimer leurs pensées ; ils doivent pouvoir correspondre, sinon d'une façon élégante, du moins avec clarté et précision.

Deux heures par semaine suffiraient pour donner les premiers éléments des questions de *législation commerciale et d'économie politique*.

Deux heures de calligraphie seraient utiles, puisque, dans les bureaux, il est nécessaire d'avoir une bonne écriture.

Enfin, chaque école pourrait, selon les nécessités locales, consacrer deux ou trois heures à certains cours qui intéresseraient plus directement sa clientèle ; ainsi l'armement, pour les ports de mer, la microscopie ou la technologie, pour les centres industriels.

Les quinze ou seize heures restant par semaine seraient consacrées aux études, ce qui porterait le travail total des élèves (cours et études) au chiffre très raisonnable de cinquante heures par semaine.

3° ENSEIGNEMENT COMMERCIAL SUPÉRIEUR

La durée des études dans l'enseignement commercial supérieur serait fixée à deux ans.

Les élèves ne devraient y être admis qu'à 17 ou 18 ans, soit munis d'un diplôme de bachelier (ès lettres, ès sciences ou de l'enseignement spécial), soit à la suite d'un examen.

Les mathématiques appliquées au commerce prennent ici une importance capitale, car elles sont aujourd'hui la base de toutes les opérations financières. Trois heures par semaine devraient être consacrées à ce cours. Il faudrait, en outre, y ajouter quelques leçons sur le mécanisme si varié des grandes Sociétés, telles que la Banque de France, le Crédit foncier, la Caisse d'épargne, les Compagnies d'assurances, les Compagnies de chemins de fer, etc., etc.

Le bureau commercial ferait suite aux cours commencés dans les écoles d'enseignement primaire et d'enseignement secondaire.

Les élèves seraient encore divisés en groupes représentant des maisons de commerce, de banque, de commission; mais l'enseignement, plus élevé, répondrait aux affaires les plus compliquées du commerce colonial ou international. Dix heures au moins par semaine seraient affectées au bureau commercial.

L'étude des marchandises serait continuée et faite d'une façon plus complète. Cet enseignement trouverait dans un cours élémentaire d'analyse un auxiliaire très précieux. Les commerçants sont unanimes à penser qu'aux opérations si délicates de la chimie scientifique, il faudrait substituer des méthodes plus simples, n'exigeant pas l'habitude d'un manipulateur consommé, et permettant cependant d'apprécier, avec une approximation suffisante, la valeur d'un produit. Ces méthodes existent, et bon nombre de négociants-industriels en font usage. Nous accorderions volontiers cinq heures par semaine à ces deux facultés.

L'histoire du commerce est en quelque sorte la philosophie de l'enseignement commercial. Le professeur montrerait combien nos anciennes habitudes ont encore d'influence sur nos idées, puisqu'elles restent comme un obstacle au milieu des essais que nous avons tentés. Une heure par semaine suffirait à cet enseignement.

Quant à la géographie, elle devrait avoir la même importance que l'étude des marchandises. On ne pourrait lui attribuer moins de trois heures par semaine.

Il y aurait lieu, selon nous, de faire une place assez large à l'étude du droit, dans un enseignement commercial supérieur. Un pareil enseignement serait très utile pour de futurs commerçants, surtout si on se préoccupe de former, non pas des jurisconsultes, mais des hommes capables de suivre leurs affaires, et de se rendre un compte bien exact de leurs droits et de leurs devoirs. Trois heures par semaine seraient nécessaires pour cet enseignement, qui comprendrait en même temps quelques notions sur le Code civil et sur le droit administratif.

La législation budgétaire et fiscale, la législation douanière, les tarifs des chemins de fer, l'étude des principales voies de transports, feraient l'objet d'un enseignement qui prendrait une heure par semaine.

Quant aux langues étrangères, dont il n'est pas besoin de démontrer l'importance, elles seraient l'objet de soins tout spéciaux, et on leur consacrerait dix heures par semaine. Une très large part devrait être faite à la conversation et à la correspondance.

Telles seraient, à notre avis, les bases qui pourraient servir pour la création d'un enseignement commercial tout à fait supérieur.

Comme couronnement de cet enseignement, il faudrait souhaiter que le ministère voulût bien accorder aux élèves diplômés le droit de se présenter aux examens consulaires. Si les programmes de ces examens n'étaient pas changés, il nous suffirait de créer, comme cela s'est fait à l'école de Venise, une troisième année d'études, destinée spécialement aux élèves-consuls. Mais nous espérons qu'en présence du mouvement d'opinion qui s'est manifesté dans ces derniers temps, le ministre des affaires étrangères modifiera les programmes des examens consulaires en s'inspirant précisément des programmes de l'enseignement commercial supérieur. Si pareil fait se réalisait, nous n'aurions plus qu'à ajouter à nos programmes des leçons d'histoire diplomatique et de droit des gens pour faire de nos élèves les plus distingués des agents consulaires capables de représenter dignement la France dans les relations du commerce international.

Tel serait, énoncé en quelques mots, le programme général que nous recommanderions aux écoles de commerce.

Nous avons signalé, parmi les points faibles de nos écoles de commerce le nombre excessivement restreint de leurs élèves. En France, les pères de famille tiennent avant tout à ce que les études de leurs fils soient couronnées par l'obtention d'un diplôme officiel leur conférant des avantages directs, soit pour les carrières officielles, soit pour une abréviation de la durée du service militaire. Or, si le diplôme des écoles de commerce est très utile déjà pour faciliter l'entrée des jeunes gens dans les affaires, il n'a jusqu'à présent qu'une valeur infime pour l'admission dans les cadres du ministère du commerce ou dans les consulats. Si la loi du 31 décembre 1875 accorde à leurs élèves la faculté du sursis d'appel, leur diplôme ne donne aucun droit au volontariat d'un an, et les avant-projets de la nouvelle loi militaire ne le mentionnent pas. Ce sont là les raisons principales pour lesquelles les parents hésitent encore à profiter de cet excellent enseignement. Le plus grand service que l'on puisse rendre à ces écoles est donc d'obtenir que le gouvernement attache à leur diplôme une consécration officielle. Toutes les écoles de commerce, toutes les associations de leurs anciens élèves le demandent avec instance. Les examens de sortie se font déjà par des délégations des chambres de commerce; le gouvernement ne pourrait-il pas se faire représenter dans ces jurys? Ne pourrait-il pas ensuite faire entrer ces diplômes en ligne de compte pour

l'admission dans la carrière consulaire, au ministère du commerce et dans les différentes administrations en général? Enfin, ne pourrait-il pas les assimiler pour le service militaire aux diplômes des autres écoles supérieures? Il nous paraît certain que la nouvelle loi militaire comportera des exceptions au service de trois ans obligatoire pour tous. Le bon sens public a compris que l'on peut rendre des services à sa patrie de plusieurs manières et qu'on ne viole pas le grand principe de l'égalité devant la loi en employant pour payer sa dette envers son pays des modes différents. En ce qui touche spécialement le commerce et surtout notre expansion à l'extérieur, il est évident que le service obligatoire de trois ans serait funeste à notre influence et que les jeunes gens français seraient de nouveau supplantés dans nos propres maisons par les Allemands, les Suisses et les Belges.

Cette question du diplôme est, selon nous, le point capital; mais si l'on voulait faire plus encore, nous demanderions que ces écoles de commerce soient mises à même d'apporter de nouvelles améliorations dans leur enseignement au moyen de subventions importantes de l'État. Le gouvernement n'accorde actuellement aux écoles supérieures de commerce qui existent en France qu'un subside total inférieur à 25,000 francs par an. C'est une somme presque dérisoire, et il nous paraît qu'en présence du mouvement général de l'opinion publique, en faveur du développement de notre commerce extérieur, la Commission du budget ne refuserait pas d'augmenter ses allocations pour l'enseignement commercial, malgré l'esprit d'économie qui est aujourd'hui à l'ordre du jour. La nécessité d'encourager cet enseignement est démontrée de la façon la plus évidente par les efforts spontanés que font, sur les principaux points de notre territoire, l'initiative privée, les chambres de commerce et les municipalités. Cet élan doit être secondé par le gouvernement et les pouvoirs législatifs; nous ne craignons pas de dire qu'il y a là un devoir!

Jacques SIEGFRIED.

L'AGRÉGATION
DES LANGUES VIVANTES

De toutes les agrégations, l'agrégation des langues vivantes est la seule pour laquelle le grade de licencié ne soit pas exigé.

Pourquoi cette exception?

Il faut en chercher la cause dans l'histoire de l'enseignement des langues vivantes en France. Cette histoire est déjà longue (elle remonte plus haut qu'on ne le croit communément); elle offre un assez triste tableau d'indécisions, de marches en avant suivies de prompts reculs, de temps et d'efforts gaspillés, de tâtonnements qui n'ont pas cessé encore; mais elle est par là même instructive, et il ne sera pas sans utilité pour l'objet même de cette étude de la parcourir ici rapidement.

I

D'accord en cela avec Montaigne qui disait excellemment : « Je vouldrais premièrement bien sçavoir ma langue, et celle de mes voisins où i'ay plus ordinaire commerce (1) », le XVIIe siècle s'était préoccupé d'enseigner les langues vivantes. Dès 1641, les *statuts et règlements de l'Académie ou collège royal en la ville de Richelieu* prescrivaient, « en la première classe », l'étude des langues italienne et espagnole, comparées aux langues grecque, latine et française (2). Les maîtres de Port-Royal avaient composé des méthodes pour apprendre l'espagnol et l'italien : Racine, en sortant de leurs mains, possédait ces deux langues (3).

A l'italien et à l'espagnol le XVIIIe siècle ajouta ou substitua l'anglais et l'allemand; mais quels que fussent les idiomes préférés, les esprits les plus éminents insistaient sur la nécessité de ces études : d'Alembert, le président Rolland, Guyton de Morveau, d'Aguesseau, étaient d'accord sur ce point (4). Voltaire prêchait d'exemple.

(1) *Essais*, I, 25, de l'*Institution des enfants*.

(2) Voyez Gréard, *Mémoire présenté au Conseil académique de Paris dans la séance du 1er juillet* 1884.

(3) Voyez Gréard, *Mémoire cité*.

(4) Voyez Gréard, *Mémoire cité*.

Les cahiers de 1789 contiennent plusieurs demandes relatives à l'enseignement des langues modernes (1); Lacépède, Lakanal et Daunou (2) les inscrivaient dans leurs plans d'études (1790, 1794 et 1795) et elles figurèrent dans le programme des Écoles centrales établies par la Convention (3).

Ce n'est donc pas par esprit d'innovation qu'on leur donna une place dans la première constitution des lycées en 1802. Il est vrai qu'elles y parurent d'une façon bien modeste : « Il y aura près de plusieurs lycées des professeurs des langues vivantes », disait la loi du 11 floréal an X (4).

Si modeste qu'elle fût, cette disposition ne semble guère avoir été appliquée; car cet enseignement disparaît des documents officiels pendant dix-neuf ans et ne reparaît qu'en 1821 sous le titre « Des maîtres de langues vivantes, d'arts et d'agrément », dans des termes qui semblent indiquer une fondation nouvelle : « Il y a près de chaque collège royal plusieurs maîtres de langues vivantes... Les leçons de langues vivantes... ne sont données que sur la demande des parents, et seulement aux élèves des quatre classes supérieures. — Les maîtres de musique et d'escrime sont payés par les parents des élèves qui reçoivent leurs leçons. Il en est de même des maîtres de langues vivantes, sauf les exceptions qui pourraient être autorisées par le conseil royal suivant les localités. — Les leçons de langues vivantes, de musique, de danse, d'escrime et de natation, sont données pendant les heures de récréation. » (Statut du 4 septembre 1821.)

Ce n'était là, on le voit assez, qu'une existence bien précaire. Huit années plus tard, une ordonnance annonçait que des règlements universitaires prescriraient les mesures nécessaires « pour que l'étude des langues vivantes, eu égard aux besoins des localités, fasse partie de l'enseignement dans les collèges royaux ». (26 mars 1829) (5).

Cette ordonnance était suivie d'effet, et un arrêté du 18 sep-

(1) Voyez *Revue Internationale de l'enseignement supérieur*, numéro du 15 juillet 1884.

(2) Voyez Gréard, *Mémoire cité*.

(3) Décrets du 25 février et du 25 octobre 1795, dans Chéruel, *Dictionnaire des Institutions de la France*, article *Instruction publique*.

(4) 1er mai 1802. Rendu, *Code universitaire, ou Lois, Statuts et règlements de l'Université*, 3e édition. Paris, 1846, p. 154. — Les documents officiels qui suivent sont empruntés à cet ouvrage jusqu'à l'année 1828 ; à partir de 1828 on les trouvera dans le *Bulletin Universitaire* ou *Bulletin de l'Instruction publique*.

(5) *Bulletin Universitaire*, I, p. 188. Rendu, p. 156, donne par erreur la date 1819, au lieu de 1829.

tembre 1829 installait les langues vivantes dans les classes de cinquième, quatrième et troisième.

La « leçon » avait lieu deux fois par semaine, en dehors des classes, et durait une heure. Les externes étaient admis à ces leçons; une étude était chaque fois réservée aux devoirs de langue vivante. Un maître d'études « préposé à la surveillance des élèves » assistait à chaque leçon.

Cette ordonnance et cet arrêté semblent indiquer que les leçons étaient obligatoires, ne fût-ce que pour les internes. Du moins, le mot « facultatif » n'y figure-t-il en aucune façon. Il figure nettement dans un arrêté de l'année suivante (3 avril 1830); l'étude des langues vivantes y est déclarée facultative pour tous les élèves, tant internes qu'externes; il n'y a plus d'étude formellement réservée aux devoirs, comme l'année précédente; les internes et les externes sont séparés. Il est vrai qu'on indique expressément que l'enseignement est donné aux frais des collèges, et il est étendu à la classe de seconde. Il continue à être placé en dehors des heures de classe.

Facultatif ou non, l'enseignement des langues vivantes était constitué. Avait-on songé à assurer aux élèves des professeurs compétents? En aucune façon. Leur recrutement était entièrement abandonné au hasard. Les maîtres d'alors — dont le souvenir s'est conservé jusqu'à une époque récente — sont restés légendaires. C'étaient le plus souvent des étrangers chassés de leur pays pour des motifs politiques, et dont les plus instruits n'avaient jamais songé à l'enseignement. Quand c'étaient des Français, on ne leur demandait pas plus de garanties : un universitaire m'a raconté avoir eu pour professeurs d'anglais dans des établissements de l'État, d'abord le chapelier de la ville qui avait, paraît-il, des relations de commerce avec l'Angleterre, puis le cuisinier du principal hôtel de l'endroit, lequel avait exercé son art de l'autre côté de la Manche. L'un et l'autre voulaient bien réserver quelques-uns de leurs moments de loisir à l'Université.

Ni des étrangers ni des indigènes on n'exigeait le moindre examen. Les étrangers, étant étrangers, devaient, pensait-on, savoir à fond leur langue, quant aux autres, dans les cas exceptionnels, un fonctionnaire, généralement ignorant de tout idiome européen, les faisait comparaître devant lui, leur demandait : « Savez-vous l'allemand? » ou « Savez-vous l'anglais? » L'impétrant répondait : « Oui », et se retirait muni des sacrements nécessaires (1).

(1) Cette opinion de la parfaite inutilité d'études spéciales pour cet ensei-

A plus forte raison on ne leur demandait ni la moindre compétence ni la moindre expérience pédagogique. Il en résultait des classes épiques, dans lesquelles la révolution était à l'état permanent, et où l'émeute triomphante faisait la loi au représentant de l'autorité.

Un jeune professeur sortant de l'École normale, très fâché que l'Université ne lui eût appris aucune langue moderne et désireux de combler cette lacune, eut un jour l'idée de demander à son collègue d'anglais la permission de suivre sa classe. « Il me l'accorda, nous dit-il, de fort bonne grâce; mais je ne me doutais pas que la seule chose que l'on pût apprendre sérieusement dans la classe de ce brave homme était le jeu de saute-mouton. Les élèves avaient depuis de longues années pris l'habitude de choisir l'heure d'anglais pour s'exercer à travers les bancs à ce jeu; c'était une tradition. Le professeur souriait derrière ses lunettes aux expansions de cette joie turbulente. Ma présence inopinée troubla fort les élèves; mais je crois qu'elle dérangea encore plus le professeur. Il était accoutumé au bruit, et le silence l'étonnait et le déconcertait. Je l'obligeais à faire un semblant de classe, ce qui ne lui était pas arrivé depuis les années de sa verte jeunesse. Il me donnait au diable de grand cœur et les élèves me maudissaient tout bas. Peu à peu cependant les garnements s'étaient renhardis, et je vis bien que si je persistais à rester au milieu d'eux ce serait sur mon dos qu'ils apprendraient la grammaire anglaise. Je me retirai discrètement et les rendis, professeur et élèves, à leurs aimables jeux (1).

Le proviseur ne devait pas ignorer, et n'ignorait pas de quelle façon les choses se passaient; mais il s'en souciait peu.

Naturellement, les élèves n'apprenaient rien dans de pareilles classes. Je me trompe : ils y apprenaient le mépris des langues modernes, qu'il a fallu depuis leur désapprendre. C'était une chose entendue, il n'y a pas si longtemps encore, qu'on sortait des lycées et des collèges sans savoir un mot d'allemand ou d'anglais, et l'administration était complice en ne donnant nulle part aucune sanction à cet enseignement. Il n'y avait pas

gnement était si fortement installée dans les esprits que, même à l'École normale supérieure, où l'on introduisait facultativement les langues vivantes en 1834, l'enseignement en était confié à un *élève* « qui se trouverait connaître l'anglais ou l'allemand ». Dans le cas où aucun élève ne remplissait ces conditions, le directeur était autorisé à faire venir un maître du dehors. (Arrêté du 18 février 1834.)

(1) Francisque Sarcey, *Souvenirs de jeunesse*, Paris, 1885, pp. 200-201. Cela se passait en 1851 au lycée de Chaumont.

d'inspecteurs des langues vivantes (1); ni l'anglais ni l'allemand n'étaient représentés ni aux distributions des prix ni au concours général; les proviseurs ne se dérangeaient même pas pour aller dans des classes ouvertement dédaignées, et il a été pendant bien longtemps convenu que, dans les examens où par hasard les langues modernes figuraient, la nullité absolue ne comptait pas comme une mauvaise note; peut-être même savait-on gré aux candidats de traiter ces épreuves avec le mépris qu'elles méritaient.

Dans ces conditions, on avait certainement le mérite d'être logique en ne demandant aux professeurs aucune preuve de savoir (on eût été plus logique encore en supprimant leur enseignement). D'ailleurs, leur traitement était si infime qu'il y eût eu une sorte de cruauté à les forcer de se mettre en frais pour une administration qui faisait si peu pour eux (2).

Vint enfin le moment où l'on éprouva le désir de mettre fin à ce lamentable état de choses, et d'avoir un enseignement des langues vivantes ailleurs que sur le papier. Il fallait tout d'abord se procurer des maîtres sérieux.

En 1838, M. de Salvandy (arrêté du 5 janvier et circulaire du 12 mars) déclara qu'à l'avenir le diplôme de bachelier ès lettres — ou le diplôme de maître ès arts de l'Université d'Oxford ou de Cambridge, ou des certificats tels qu'on les délivre dans les Universités allemandes, — devrait être exigé des candidats aux chaires de langues vivantes.

La même année, dans une circulaire aux recteurs, il disait avec chaleur :

« Cet enseignement ne tient pas, dans l'éducation de la jeunesse française, la place que me paraissent exiger l'état de la civilisation et les rapports de la France avec le reste du monde...

« L'étude des langues vivantes plaît à l'esprit, elle le développe; elle le rend habile à recevoir toutes les instructions; elle aide et complète le travail de l'intelligence, de l'imagination, de la mémoire, appliquées à l'étude des langues classiques.

« L'Université n'aura rempli sa tâche sous le rapport de l'instruction que lorsque les enfants que les familles lui confient

(1) « Les classes de langue allemande et de langue anglaise dans les collèges royaux seront régulièrement inspectées par une commission spéciale », disait un arrêté du 30 juin 1833. Cet arrêté fut-il exécuté ? Je sais personnellement qu'en 1864 les classes de langue allemande et de langue anglaise n'étaient pas inspectées régulièrement.

(2) En 1855 les maîtres de langues vivantes ne touchaient encore que 1,500 fr. par an, pour 15 heures de classes ou de conférences par semaine. (Circulaire du 15 décembre 1868.)

sortiront de ses mains sachant tous, avec le grec et le latin, ces deux grands éléments de toute éducation libérale et forte, l'une de ces quatre langues : l'allemand, l'italien, l'espagnol ou l'anglais, langues qui toutes confinent à l'une de nos frontières, qui apportent avec elles une littérature, une philosophie, une histoire, et qui sont parlées, l'allemand dans tout le Nord, l'italien dans tout l'Orient, l'espagnol dans tout le Nouveau-Monde, l'anglais dans toutes les échelles et dans tous les comptoirs...

« L'Université marque dès aujourd'hui son estime pour ces études; et elle s'assure que les maîtres qui les professent seront toujours au niveau du corps enseignant et se montreront capables de lui appartenir. »

En même temps, M. de Salvandy déclarait « l'enseignement d'une langue vivante obligatoire dans tous les collèges du royaume (1) »; il prolongeait cet enseignement jusqu'en rhétorique (il commençait comme par le passé en cinquième); il lui donnait des prix dans chaque collège, depuis la cinquième; au concours général, il annonçait, à partir de 1839, en troisième et en seconde, des prix de thème et de version pour l'allemand et l'anglais, et en rhétorique des prix de composition dans ces deux langues. Enfin il était dit que le professeur de langue vivante en rhétorique, sinon en seconde, devait être licencié. (Arrêtés du 21 août et du 2 octobre 1838.)

Il est vrai que, pendant qu'on donnait d'un côté, on reprenait de l'autre; l'enseignement, étendu jusqu'à la rhétorique, était réduit à une seule heure par semaine (2), toujours en dehors du temps ordinaire des classes; les langues vivantes ne figurèrent pas au grand concours, et l'on peut douter que le grade de licencié, jugé nécessaire pour les professeurs de rhétorique et de seconde, ait été bien rigoureusement exigé. Enfin, et l'on ne peut trop le regretter, M. de Salvandy n'avait pas songé à former des professeurs pour cet enseignement qu'il avait à cœur de relever. S'il avait ajouté à son programme la préparation aux examens de langues vivantes, soit à l'École normale, soit dans les Facultés, les incertitudes de quarante-deux années étaient entièrement évitées.

Quoi qu'il en soit, M. de Salvandy avait le premier témoigné d'une sérieuse estime pour un enseignement déjà si ancien et si longtemps dédaigné, — en le rendant formellement obligatoire,

(1) « Il était devenu indispensable d'adopter une mesure décisive : il fallait ou supprimer l'étude des langues vivantes ou la rendre obligatoire. » (Circulaire du 1er mars 1839.)

(2) On rendait une heure à la 5e et à la 4e en 1840. (Arrêté du 14 février.)

en lui donnant des récompenses comme aux autres, et surtout il lui avait justement témoigné cette estime en demandant à ses maîtres d'être intellectuellement les égaux de leurs collègues; il avait eu en outre le rare mérite de voir du premier coup d'œil jusqu'où il convenait d'aller. Nous en sommes aujourd'hui à regretter certaines clauses des arrêtés de M. de Salvandy; non pas seulement l'obligation de la licence, mais même l'obligatiou du baccalauréat. Les élèves de Cluny, quoique non bacheliers, les candidats pourvus du certificat d'aptitude au professorat des Écoles normales primaires (1) sont actuellement autorisés à se présenter au certificat et par suite à l'agrégation.

En 1840, on fait plusieurs pas en avant, et en même temps plusieurs pas en arrière : l'enseignement reste obligatoire; il est de deux heures par semaine; pour la première fois il a lieu aux heures habituelles des classes. Mais il est supprimé en cinquième et en rhétorique. (Arrêté du 23 août 1840; circulaires du 27 août et du 18 septembre 1840; arrêté du 13 avril 1841.)

L'année suivante (arrêté du 14 septembre 1841), il est rétabli en rhétorique; mais il est de nouveau placé en dehors des classes, et il semble qu'il soit de nouveau devenu facultatif, car il est dit qu'il sera donné aux élèves dont la liste aura été déterminée par le proviseur au commencement de l'année scolaire (2).

Toutefois cette même année 1841 (arrêté du 2 novembre) est marquée par un progrès important : M. Villemain établit le certificat d'aptitude à l'enseignement des langues vivantes. Les épreuves de cet examen, sans lequel « nul ne devait être nommé maître de langues vivantes dans les collèges royaux ou communaux », étaient dès lors à très peu de chose près ce qu'elles sont restées depuis, à savoir un thème et une version (sans le secours d'aucun ouvrage imprimé ni d'aucun manuscrit), une explication d'auteurs étrangers suivie d'une argumentation en langue étrangère entre deux candidats (l'épreuve entière durait deux heures), et une leçon de grammaire. On exigeait des candidats le baccalauréat ès lettres, ou un diplôme étranger « déclaré équivalent par le conseil royal de l'instruction publique (3) ».

En 1848 (arrêté du 11 octobre), l'étude des langues vivantes est encore une fois déclarée obligatoire, de la cinquième à la rhétorique inclusivement, et est replacée aux heures des classes;

(1) Arrêté du 31 juillet 1883.

(2) Il est d'ailleurs de nouveau déclaré obligatoire en 1848.

(3) Le certificat ne commença à fonctionner qu'en 1846. (Arrêté du 27 février, circulaire du 16 avril 1846.)

elle comprend deux leçons d'une heure par semaine, sauf en rhétorique où il n'y a qu'une seule heure, en dehors des classes, « consacrée aux littératures étrangères comparées avec les littératures anciennes et française ». Des prix de langues vivantes sont une fois de plus décernés dans les distributions des collèges à partir de la cinquième, et au concours général en troisième, seconde et rhétorique. En rhétorique, « l'objet du prix sera la traduction d'un morceau capital de poésie ou de prose, accompagnée d'un développement littéraire ». On annonce en même temps que des questions de langues vivantes seront, à partir de 1854, ajoutées au baccalauréat ès lettres, que l'École normale sera appelée à former des professeurs de langues vivantes (1), et enfin l'on institue l'examen d'agrégation.

Les épreuves en étaient à peu près les mêmes qu'aujourd'hui : version, thème, dissertation française, dissertation étrangère (ces quatre épreuves avec dictionnaire); explication d'auteurs étrangers, et « épreuve spéciale sur un texte français », suivies d'une argumentation; leçon sur une grammaire étrangère comparée avec les grammaires française, grecque et latine, suivie d'une argumentation. Les agrégés de langues vivantes étaient assimilés de tous points aux agrégés des classes de grammaire des lycées. Mais le règlement du 10 février 1849, tout en annonçant pompeusement que cette agrégation sera ouverte aux élèves sortant de l'École normale, aux docteurs d'une Faculté française et aux auteurs de travaux couronnés par l'Institut, déclare avec modestie qu'elle sera également ouverte aux maîtres de langues munis du certificat d'aptitude, et même, moyennant un stage de deux ou trois ans et le diplôme de bachelier ou un titre étranger équivalent, aux principaux, aux régents, aux maîtres d'étude des lycées ou collèges, aux chargés de cours de lycées, aux chefs d'institution et maîtres de pension, aux répétiteurs des institutions ou pensions, brevetés par les recteurs. Il n'était pas même question pour l'avenir de la licence.

Telle qu'elle était, la nouvelle agrégation ne vécut que quatre années, 1849, 1850, 1851, 1852. Elle fut, après cette courte existence, tuée par l'établissement de ce qu'on a appelé l'agrégation « omnibus » de M. Fortoul (décret du 10 avril 1852), qui réduisait toutes les spécialités à deux seulement : lettres et sciences.

Dans cette agrégation, chargée avec exagération de connais-

(1) C'est la première fois que l'on songe à former des professeurs. Je n'ai pas besoin de dire ici que l'École normale n'a jamais eu de section des langues vivantes.

sances générales, les connaissances spéciales étaient fort réduites en ce qui concerne les langues vivantes : elles n'étaient même pas à la hauteur du certificat d'aujourd'hui; en sorte que si l'accumulation des épreuves n'avait pas découragé et écarté les candidats, les épreuves particulières n'auraient pu fournir que des agrégés d'une compétence douteuse.

Les compositions écrites étaient un thème latin, des vers latins, une version grecque, une composition latine, une composition française, une composition anglaise ou allemande; l'examen oral comprenait une explication à livre ouvert d'auteurs grecs, latins, français, anglais ou allemands, et deux leçons — dont le sujet était renfermé dans les limites des programmes de l'enseignement des lycées et tiré au sort : — 1° une leçon d'une heure, après vingt-quatre heures de préparation libre, sur la grammaire ou les littératures classiques; 2° une leçon d'une heure, au choix du candidat, après une heure de préparation dans un lieu isolé, sur l'histoire, la logique, la grammaire et la littérature allemandes, ou sur la grammaire et la littérature anglaises. Chaque candidat était tenu en outre de donner une appréciation d'un quart d'heure sur deux leçons faites par un autre candidat. (Règlement du 21 février 1853.)

Dans ces quatorze épreuves les langues modernes étaient représentées par une composition anglaise ou allemande, une explication, une leçon et une appréciation en français; la liste des auteurs anglais et allemands était d'une sécheresse et d'une monotonie singulières : en 1857, 1858 et 1859, les auteurs à expliquer pour l'anglais restaient les mêmes : le *Jules César* de Shakspeare, et Robertson, *Tableau du progrès des sociétés en Europe;* en 1860 et 1861, c'étaient *Macbeth* et la *Vie d'Addison* par Johnson (1); de sorte que pendant cinq années toute la littérature de l'Angleterre fut représentée par trois auteurs seulement.

Ce système absolu résista si peu à la pratique qu'il fallut bientôt revenir aux anciennes divisions, que M. Rouland rétablit de 1857 à 1860 (2). Dans ce retour aux anciennes pratiques, les langues vivantes furent naturellement oubliées, et comme l'éta-

(1) Il faut d'autre part signaler certains progrès. L'anglais ou l'allemand était exigé pour les Écoles spéciales. (Circulaire du 22 novembre 1853.) Les langues vivantes étaient rendues obligatoires à l'épreuve orale du baccalauréat ès sciences. (Arrêté du 7 septembre 1852, circulaire du 22 novembre 1853.) Mais on ne commençait plus les langues vivantes qu'en troisième (décret du 10 avril 1852), et elles n'avaient plus qu'une heure par semaine. (Plan d'études du 30 août 1852.) Il est vrai qu'elles continuaient jusqu'en logique. (Même plan d'études.)

(2) GRÉARD, *Mémoire cité.*

blissement d'une agrégation spéciale avait eu pour effet de supprimer le certificat d'aptitude, il se trouva que pendant sept années il n'y eut plus aucun examen pour les professeurs de langues modernes : on était revenu à 1838, sinon à 1802 (1).

En 1860 (arrêté du 27 juillet, circulaire du 8 août), « le recrutement de ces maîtres appelant depuis longtemps la plus sérieuse attention de l'administration », le certificat fut institué une seconde fois. On exigeait, comme en 1841, le baccalauréat ou un diplôme étranger équivalent; les épreuves étaient à peine modifiées : on ne disait plus que le thème et la version devaient être faits sans livre; l'argumentation disparaissait de l'examen oral, auquel on ajoutait la traduction à livre ouvert d'un auteur français, une correction de devoir, et une leçon de trois quarts d'heure, après trois heures de préparation dans un lieu clos, sur une question de grammaire.

L'obtention du certificat d'aptitude donnait le droit d'être nommé chargé de cours dans les lycées avec le traitement attaché à ces fonctions (2); le titre de professeur, avec ses avantages, continuait à être réservé aux agrégés des classes supérieures des lettres, comme sous le régime Fortoul.

M. Duruy, dont les professeurs de langues vivantes prononceront toujours le nom avec reconnaissance, leur rendit le signalé service de les tirer de ce chaos de mesures aussitôt rapportées que prises, d'examens interrompus aussitôt qu'inaugurés. Il comprit tout de suite que pour avoir partout des maîtres distingués il ne faut en payer aucuns au rabais, et commença par mettre le traitement des professeurs de langues vivantes au niveau de celui de leurs collègues munis des mêmes titres; il comprit en même temps qu'il ne suffisait pas de relever leur autorité matérielle si l'on ne relevait en même temps leur autorité intellectuelle et leur situation morale (3), et en 1864 il rétablit l'agrégation, sur des bases si solides cette fois qu'elle fonctionne depuis vingt ans avec des résultats excellents qui ont renouvelé et fait presque oublier

(1) « Depuis la suppression des concours d'agrégation spéciale, l'enseignement se trouvait confié à des maîtres qui n'avaient reçu aucune direction commune, et qui n'offraient qu'une garantie insuffisante de savoir et d'expérience. » (Circulaire du 8 août 1860.) Par une erreur singulière, le règlement du 27 décembre 1855 porte dans son titre que les articles en sont applicables au certificat d'aptitude. Mais cet examen, qu'on allait *rétablir*, ne figure que dans ce seul titre de 1853 à 1860.

(2) Dans la pratique on donnait au maître de langues vivantes le *minimum* du traitement de chargé de cours.

(3) « Les professeurs de langues vivantes sont inférieurs à leurs collègues par le titre et par le traitement. » (Rapport à l'empereur, 27 novembre 1864.)

le personnel d'autrefois (1). (Décret du 27 novembre 1864, et règlement du 5 décembre 1864.)

Les compositions écrites, faites avec dictionnaire, comprenaient un thème, une version, une dissertation anglaise et une dissertation française ; le sujet de cette dernière était choisi dans les auteurs du programme. Les épreuves orales consistaient en une explication d'un auteur anglais ou allemand « admis dans l'enseignement », et en une leçon d'une heure en français, après deux heures de préparation, sur une question générale de grammaire et de littérature étrangère comparée avec la grammaire et la littérature des langues grecque, latine et française (2). Le programme comprenait, pour l'allemand et pour l'anglais, une liste d'auteurs français qui depuis a disparu pour l'anglais seul.

Cette fois encore, cependant, la licence ne fut pas demandée. On encouragea pourtant les professeurs de langues vivantes à prendre ce grade, en dispensant du certificat d'aptitude les licenciés qui se présenteraient à l'agrégation ; mais on s'en tint là.

Sans doute on craignit de demander trop tout de suite. Il y avait un très grand nombre de professeurs qui depuis douze ans espéraient chaque année le rétablissement de l'agrégation ancienne. La plupart avaient de longs services, et n'étaient plus à un âge ni dans une situation convenables pour se remettre aux études classiques et pour courir les chances d'un examen.

Ces raisons méritaient d'être prises en considération, et l'on devait en effet avoir égard à des situations très dignes d'intérêt en laissant à d'anciens serviteurs la facilité d'arriver au diplôme comme y étaient arrivés leurs devanciers.

Mais, depuis, cette facilité a servi à des hommes jeunes qui étaient parfaitement en situation de franchir les épreuves de la

(1) Le premier concours d'agrégation eut lieu en 1865. En même temps, M. Duruy établissait une épreuve orale de langues vivantes au baccalauréat ès lettres (décret du 27 novembre 1864) ; il ouvrait pour la troisième fois le concours général aux langues vivantes, avec addition d'une épreuve orale (règlement du 30 juin 1865) ; il faisait commencer l'enseignement en 6e. (Instruction du 29 septembre 1863.)

(2) L'arrêté du 3 mars 1870 a remplacé cette leçon unique par deux leçons, après vingt-quatre heures de préparation libre, une en français, l'autre dans la langue choisie par le candidat. — Les épreuves, ainsi modifiées, sont suffisantes et il ne semble pas qu'il y ait lieu de les changer aujourd'hui. Le rétablissement des auteurs français à l'agrégation d'anglais, avec traduction de ces auteurs à l'examen oral, serait cependant une chose désirable. Il est question, me dit-on, d'introduire aux agrégations des lettres et de grammaire l'explication critique, philologique et grammaticale d'un texte porté au programme, après deux ou trois heures de préparation. Une épreuve du même genre pourrait être très utilement ajoutée à l'agrégation des langues vivantes.

licence. S'il fallait une période de transition, on peut juger que vingt années de transition ont été plus que suffisantes et que le moment est enfin arrivé où les idées exprimées en 1838 par M. de Salvandy doivent être reprises, et où les mêmes grades doivent être exigés des candidats à l'agrégation des langues vivantes que des candidats aux autres agrégations.

Les études allemandes et anglaises, après avoir été facultatives en 1821, obligatoires en 1829, facultatives en 1830, obligatoires en 1838, facultatives en 1841, obligatoires en 1848, obligatoires et facultatives en 1863 (1), sont obligatoires depuis 1871 (2). Après avoir figuré hors des heures de classes en 1829, dans les heures de classe en 1840, en dehors en 1841, dans les classes et en dehors en 1848, en dehors en 1863, dans les classes et hors des classes le 10 octobre 1871, elles sont aujourd'hui placées dans le cadre régulier de l'enseignement (3). Après avoir occupé deux heures par semaine en 1829, une heure en 1838, deux heures ou une heure selon les classes le 14 février 1840, deux heures le 23 août 1840, une heure en 1852, deux heures en 1863, deux ou trois heures en 1871 (4), elles ont occupé en 1880 (5) jusqu'à une, deux, trois ou quatre heures par semaine (6). Après avoir embrassé trois années en 1829, quatre années en 1830, cinq années en 1838, trois années en 1840 (7), cinq années en 1848, quatre années en 1852, sept années en 1863, neuf années en 1872 (8), elles embrassent, depuis 1880, dix années. Elles reçoivent des récompenses depuis les premières classes et comptent pour les prix d'excellence. Elles ont une place, sinon leur place, au concours général (9). Elles sont comprises dans les examens de passage des lycées, et figurent,

(1) Circulaire du 29 septembre 1863.
(2) Circulaire du 10 octobre 1871.
(3) Programme des langues vivantes, *Bull. du minist. de l'Instr. publ.*, 14 fév. 1885.
(4) Circulaires du 10 octobre et du 13 décembre 1871.
(5) Plan d'études du 2 août 1880.
(6) Il est vrai qu'on vient récemment de retrancher une heure de langues vivantes aux classes de 6e, 5e, 3e, 2e, et rhétorique.
(7) Arrêté du 23 août 1840.
(8) Circulaire du 27 septembre 1872.
(9) Envoyées au concours général en 1838, les langues vivantes y ont en réalité été représentées pour la première fois en 1848 (classes de 3e, 2e et rhétorique). Le concours fut supprimé pour elles en 1853, et rétabli en 1865. De 1865 à 1871, des compositions ont eu lieu pour le « cours supérieur » qui représentait la 3e, la 2e et la rhétorique ; en 1872, pour le cours supérieur et la 4e ; en 1873, pour les mathématiques élémentaires, la rhétorique, la 2e, la 3e et la 4e ; en 1874 et 1875, pour la rhétorique et la philosophie réunies et la 4e ; en 1876 pour la rhétorique et la 4e ; de 1877 à 1880, pour la philosophie, la rhétorique et la 4e ; depuis 1881, il y a un prix régulier pour la rhétorique et un autre pour la 2e ou la 3e selon les hasards d'un tirage au sort.

avec une sanction sérieuse qui les a fait entrer définitivement (1) dans le cycle de l'enseignement classique, au baccalauréat ès lettres. Elles ont à leur tête des inspecteurs spéciaux depuis 1871 (2). Elles ont leur représentant au Conseil supérieur de l'instruction publique. Enfin, après avoir pendant plus de quatre-vingts ans laissé à la fortune bonne ou mauvaise la formation des professeurs de langues vivantes, l'Université a récemment confié aux Facultés le soin de les diriger, de leur donner des méthodes et des traditions (3). Les raisons historiques qui viennent d'être indiquées, et qui ont rendu si longtemps impossible l'adoption de la mesure que je propose, n'existent donc plus. Quelles objections de fond pourrait-on lui opposer?

II

Prétendra-t-on que pour enseigner l'allemand et l'anglais les connaissances classiques soient superflues? Mais l'instruction, en Allemagne et en Angleterre, est fondée, comme chez nous, sur l'étude de l'antiquité, et les professeurs d'allemand et d'anglais ont besoin de ces connaissances tout autant au moins que les professeurs de français. Ils ne peuvent prononcer correctement un mot ou un nom propre latin, s'ils le rencontrent sur leur route, sans en connaître la quantité (4). La langue latine a fourni directement des mots à l'allemand et à l'anglais; certains mots latins existent à la fois en anglais et en français qui ont conservé en anglais leur sens d'origine; sur ces mots des explications philologiques sont nécessaires, et elles sont difficiles à qui n'est pas un

(1) Au moment où j'écris cet adverbe « définitivement », j'apprends qu'on propose la suppression du thème, et de toute épreuve écrite de langue vivante, au baccalauréat. Cette proposition, si elle était adoptée, tuerait l'enseignement des langues vivantes dans les lycées au moment où il commence à vivre grâce à cette sanction indispensable.

(2) 30 novembre 1871.

(3) En 1867, M. Duruy, préoccupé du recrutement des professeurs, avait établi à Cluny une section particulière des langues vivantes, avec bourses de voyage. Cette section, abandonnée, puis reprise, pourra fournir d'excellents maîtres à l'enseignement spécial; elle n'en fournira que par exception à l'enseignement classique, à cause de l'insuffisance de culture littéraire chez un certain nombre d'élèves de Cluny.

(4) On connaît l'anecdote de Burke citant à la Chambre des communes cette phrase de Cicéron : *Magnum vectigal est parsimonia,* et faisant de *vectigal* un dactyle accentué sur la première syllabe. Lord North prononça *vectigal* à mi-voix en appuyant sur l'*ī* long. « Le noble Lord, reprit Burke, fait remarquer que j'ai commis une erreur de quantité dans le mot principal de ma citation. Je l'en remercie. Il me permet de répéter un précepte d'une valeur inappréciable. » Et il redit avec force : « *Magnum vectīgal est parsimonia.* »

humaniste. Enfin, il est à peu près impossible d'expliquer une page d'un auteur quelconque sans rencontrer sous une forme ou sous une autre des souvenirs de l'antiquité.

J'ouvre un roman de Walter Scott, l'*Antiquaire*, et en quelques pages, sans parler de citations de Shakspeare, de Ben Johnson, de Goldsmith, de Chaucer, de Butler et d'autres auteurs moins connus, je trouve *castra stativa* et *castra æstiva, vile Sabinum, agger, vallum, fossa, Agricola Dicavit Libens Lubens, porta sinistra, porta dextra,* un vers de Claudien, une allusion à la vie d'Agricola et à un dialogue de Lucien.

Je prends un roman plus moderne, la *Foire aux Vanités* de Thackeray, et je lis ceci : Georges reprit la lunette et examina attentivement le navire... « Il n'y a que deux personnes sur le pont outre le timonier, dit-il. Il y a un homme couché, et un individu avec un manteau. Hourrah! c'est Dobbin, *by Jingo!* » Il ferma d'un coup la lunette et prit sa mère dans ses bras. Pour elle, disons ce qu'elle fit dans les termes qu'emploie un poète favori — δακρυόεν γελάσασα. (Chap. XXXII.)

Dans le cas de citations ouvertement faites, comme celles qui précèdent, le professeur pourra se dire : *Græcum est,* je vais consulter un dictionnaire ou un collègue. Mais il y a aussi des citations mystérieuses à côté desquelles le non-initié passera sans méfiance, tandis que les bons élèves de seconde et de rhétorique, plus éclairés, remarqueront l'allusion et en même temps le silence du professeur.

« Même moi, Monsieur, dit l'*Antiquaire* de Walter Scott, je puis vous montrer un petit nombre de livres que j'ai rassemblés, non à force d'argent, comme le pourrait faire tout homme riche, bien que, comme le dit mon ami Lucien, il pût fort bien ne gaspiller son argent que pour montrer son ignorance, — mais d'une façon qui montre que je m'y connais un peu. » Est-il convenable que devant une classe qui sera peut-être en train d'expliquer les dialogues de Lucien, un professeur soit exposé à dire, comme je l'ai entendu dire à un de mes élèves non licenciés, que ce Lucien est un voisin de M. Oldbuck?

« L'auteur, dit Macaulay en parlant d'un biographe de lord Chatham, veut que toutes les vertus et tous les talents aient été réunis dans son héros. En dépit des dieux, des hommes et des colonnes, il faut que Pitt ait été poète, et poète capable de produire un poème héroïque de premier ordre (1). »

(1) *William Pitt, Earl of Chatham*, au début.

Je me demande ce que fera de cette phrase un homme sans culture classique, à la mémoire duquel ne reviendront pas naturellement les vers d'Horace

Mediocribus esse poetis
Non homines, non dì, non concessere columnæ?

Quelques pages plus loin, le même auteur dit encore : « Comme Pitt, les chefs militaires étaient disposés à tout risquer, à jouer quitte ou double jusqu'au bout, à croire que rien n'était fait tant qu'il restait quelque chose à faire. »

Le professeur qui n'apercevra pas tout de suite l'allusion au vers de Lucain aura-t-il compris la valeur de cette phrase de Macaulay (1)?

Non seulement, en effet, un maître à qui de pareilles allusions échappent se compromet et compromet son enseignement aux yeux de ses élèves, mais on est en droit de dire qu'il ne sait pas la langue qu'il professe; car tout ce qui, dans cette langue ou dans sa littérature, vient de l'antiquité, est lettre close pour lui.

Qu'on veuille bien noter que les citations qui précèdent sont empruntées à des œuvres de sujets tout modernes. Que sera-ce donc quand on aura affaire à des œuvres — et elles sont nombreuses en Allemagne et en Angleterre — inspirées directement par la Grèce ou par Rome?

Peut-être pensera-t-on que dans ces considérations le but assigné à l'enseignement des langues modernes a été oublié, qu'il doit être non pas un enseignement littéraire, mais, ainsi que l'ont indiqué à plusieurs reprises des recommandations officielles, un enseignement pratique (2).

Il n'y a pas, je crois, de dissentiment parmi les professeurs d'allemand et d'anglais sur le caractère qu'il convient de donner à leur enseignement. Oui, cet enseignement doit être d'abord pratique, c'est-à-dire que les élèves doivent apprendre à prononcer correctement, se munir d'un vocabulaire nombreux, s'exercer à parler et à entendre ce qu'on leur dit, en un mot se mettre en mesure de pouvoir faire un échange d'idées avec un

(1) Il peut même arriver que le professeur de langues vivantes rencontre une allusion de nature à embarrasser ses collègues d'humanités. Dans le même Essai de Macaulay, il est dit que Pitt aimait l'Angleterre « comme un Athénien aimait la ville à la couronne de violettes, comme un Romain aimait la ville aux sept collines ». D'où vient à Athènes ce nom de « la ville à la couronne de violettes »? Le professeur d'anglais restera-t-il muet sur ce passage?

(2) « Nous enseignons à nos enfants les langues vivantes pour leur apprendre à les parler. » (Instruction du 29 septembre 1863.) Depuis 1864, des épreuves orales ont été ajoutées aux compositions dans les lycées et au concours général.

Anglais ou un Allemand. Non pas qu'on se fasse l'illusion de croire qu'ils seront jamais pris pour des Allemands ou des Anglais; — on se contente de viser à ce résultat (et on l'obtient déjà, bien que les sanctions toutes récentes des examens de passage et du baccalauréat n'aient pas encore produit tous leurs effets), que, transportés en Angleterre ou en Allemagne, ils soient tout de suite en état de « se tirer d'affaire » et très rapidement capables de converser avec aisance. Mais en quoi cet enseignement pratique exclut-il la littérature? Il l'impose, au contraire, de même qu'il impose la connaissance de l'histoire et de la géographie.

Lorsqu'on s'est servi pour la première fois de ces mots « enseignement pratique », on a oublié, ou plutôt on a paru oublier de les définir.

De là cette opinion, fort peu définie également, que cet « enseignement pratique » doit avoir en vue exclusivement le langage usuel, les expressions et les phrases de la conversation. Mais de quelle conversation s'agit-il? De la conversation des bonnes avec les enfants dont elles ont la garde? De la conversation des voyageurs avec les garçons d'hôtel et les employés de chemins de fer?

S'il ne s'agit que de ce genre de conversation, dix années d'allemand ou d'anglais sont véritablement beaucoup plus qu'il n'est nécessaire; il faut avoir le courage d'en retrancher au moins six; il faut, des examens de langues vivantes, non seulement écarter la licence, mais encore retrancher l'agrégation, qui est un examen littéraire; il faut réduire encore l'examen du certificat d'aptitude qui, depuis le 13 novembre 1873, comprend une conversation sur l'histoire et la littérature de l'Angleterre ou de l'Allemagne; il faut supprimer la moitié au moins des auteurs du programme de l'enseignement secondaire classique, car ce programme est un programme littéraire.

Pourquoi, en effet, faire expliquer aux élèves Lessing, Gœthe et Schiller, Goldsmith, Pope, Byron, Tennyson et Shakspeare, pourquoi leur faire lire des historiens, des philosophes et des poètes, si par « enseignement pratique » il faut entendre l'étude du langage usuel le plus vulgaire et le plus plat?

La vérité est que ce programme même de l'enseignement secondaire classique définit, et fort bien, ce qu'il convient d'entendre par « langage usuel ». Ce programme, tel qu'il est justement rédigé, dit nettement qu'on entend par là le langage des gens distingués et instruits, le commerce des esprits cultivés, avec lesquels les élèves qui sortent de nos lycées sont appelés à se trouver beaucoup plus en contact, soit par la conversation,

soit par la lecture, qu'avec les employés de chemins de fer et les garçons d'hôtel.

Cette conversation et cette lecture sont impossibles sans la connaissance, non seulement de la littérature, mais aussi de l'histoire et de la géographie, en un mot sans cette somme de savoir général que possèdent, dans tous les pays, les gens de la bonne société.

L'honorable M. Tirard soutenait un jour à la Chambre je ne sais plus quel projet de loi, lorsqu'un député l'interrompit par ces mots : « Vous êtes orfèvre, monsieur Josse. » — « Je suppose, me dit un étranger, que M. Tirard a un nom double ; s'appelle-t-il Tirard-Josse ou Josse-Tirard? » Cette phrase du langage usuel lui échappait complètement parce qu'il ne savait pas notre littérature.

Sous la présidence de M. Thiers, quelques députés conservateurs firent auprès de lui une démarche pour lui exposer les inquiétudes que leur causait certaine élection trop foncée à leur gré. Cette démarche fut irrévérencieusement comparée par la presse à ce qu'on appela, en 1848, la manifestation des bonnets à poil, et le *Journal des Débats*, si je ne me trompe, imprima ceci : « Ces messieurs sont allés chez le président en bonnets à poil. » — « Voilà qui est curieux! dit un Anglais s'arrêtant à cette phrase ; je croyais que les députés français n'avaient pas de costume officiel. » Il ne savait pas notre histoire.

Un jeune Américain patriote racontait dans un salon parisien qu'il y avait à New-York un chirurgien dont le coup d'œil et les mouvements étaient assurés à ce point que, prenant en chaque main une aiguille et écartant les bras, il les rapprochait vivement avec tant de précision que les pointes des aiguilles s'arrêtaient net l'une contre l'autre. Un médecin français, qui avait écouté ce récit, dit doucement : « Je ne savais pas que la Garonne coulât à New-York. » Le jeune Américain demeura ébahi et muet. Il ne savait pas notre géographie.

C'est donc avec raison que le programme de l'enseignement secondaire classique ordonne que, pour apprendre le langage usuel, on étudie les grands auteurs allemands et anglais; c'est avec raison aussi qu'il ordonne, dans les cours de langues, l'étude de l'histoire de l'Allemagne et de l'Angleterre, et qu'il ordonnait naguère l'étude de leur géographie.

Mais, quelques connaissances qu'elle exige, cette étude de la langue des gens instruits, du vocabulaire de la société distinguée, n'est en somme qu'un moyen et non un but. Le but, c'est d'apprendre à connaître le peuple dont on étudie l'idiome, d'aperce-

voir ses opinions et ses motifs d'action, de comprendre ses institutions, ses doctrines, sa littérature, en un mot de pénétrer dans sa pensée et dans son esprit.

A côté de l'étude de l'antiquité qui nous apprend nos origines et les grandes choses du passé, l'enseignement des langues vivantes a la mission considérable et patriotique d'apprendre aux jeunes Français qu'il y a autour d'eux de grands peuples qui ont accompli et accomplissent de grandes choses, qui ont produit et produisent de grandes œuvres, et de les obliger, en leur montrant les actions et les œuvres de ces peuples, à faire un utile retour sur leur pays et sur eux-mêmes. Nous sommes les enfants du passé, mais nous vivons dans le présent. De même qu'un enseignement fondé uniquement sur les langues modernes serait lamentablement incomplet, parce qu'il supprimerait notre généalogie intellectuelle et historique (1), et priverait les esprits de la base indispensable des idées générales, de même à un enseignement qui écarterait les langues vivantes il manquerait quelque chose : il supprimerait la notion de l'esprit moderne, il laisserait croire à nos élèves qu'après la Grèce et Rome il n'y a plus rien que la France (2). Le professeur de langues vivantes est l'auxiliaire du

(1) Chassez le grec et le latin de nos établissements d'instruction, et vous limiterez la vue de la génération existante à elle-même et à ses prédécesseurs immédiats ; vous retrancherez tant et tant de siècles de l'expérience du monde et vous nous mettrez dans la même situation que si la race humaine avait commencé à exister en l'an 1500. Car il ne sert de rien de dire que quelques savants pourraient encore étudier la littérature classique ; l'effet produit sur l'esprit public ne serait pas plus grand que celui qui résulte des travaux de nos orientalistes ; il ne s'étendrait pas au delà d'eux-mêmes, et la généralité des hommes, après quelques générations, connaîtrait aussi peu la Grèce et Rome, qu'elle connaît en réalité la Chine et l'Indoustan. Mais une pareille ignorance serait infiniment plus regrettable. Avec l'esprit asiatique nous n'avons pas de sympathies et de liens plus étroits que ceux qui proviennent de notre humanité commune. L'esprit des Grecs et des Romains est, dans toutes les parties essentielles de sa constitution, notre esprit même ; et non seulement il est cela, mais il est notre esprit porté à un degré extraordinaire de perfection. (Th. Arnold.)

(2) Vous aurez aussi, Messieurs, charge d'âmes, tout autant que vos collègues d'histoire, de philosophie, de littératures classiques. Au domaine scolaire qui vous est départi appartient un groupe particulier de notions saines et de sentiments délicats que votre devoir est de développer chez les jeunes gens. Vous serez professeurs de langues vivantes, cela veut dire qu'autour de vos chaires les élèves se formeront à la justice envers les peuples étrangers, au respect pour leur civilisation. Vous leur apprendrez, par le commentaire des écrivains, qu'il y a eu, qu'il y a toujours, dans l'ordre intellectuel, un concert européen ; et que notre famille de peuples, — on disait jadis la chrétienté, — unie par l'échange perpétuel des idées pures, des inventions poétiques, des hautes doctrines, des recherches scientifiques, doit toujours se reconnaître et s'affirmer, en dépit des duretés de l'histoire et des misères de l'heure présente... Si la génération qui grandit dans nos collèges, et qui demain sera le pays, s'habitue à cette idée, si funeste une fois déjà à la Grèce antique, qu'en dehors de notre cité, au delà de

professeur d'histoire ; après que celui-ci a tracé les grandes lignes et présenté les vues d'ensemble, celui-là entre dans le détail où son collègue n'a pas le temps d'entrer, en étudiant sous ses faces et dans ses manifestations diverses une au moins des grandes nations de l'Europe contemporaine.

Or, cette étude de l'esprit d'un peuple, où peut-on la faire sinon dans les œuvres les plus éminentes par lesquelles cet esprit s'est signalé, dans les productions de ses historiens, de ses philosophes, de ses orateurs, de ses poètes? Pensera-t-on que pour une pareille tâche les modestes connaissances qu'on obtient d'un bachelier offrent une garantie suffisante, et que ce soit trop de demander au professeur de langues vivantes la même culture générale qu'au professeur d'histoire, qui n'a pas plus que lui à enseigner le latin et le grec?

Les langues vivantes sont appelées d'ailleurs à rendre d'autres services encore à l'enseignement classique. Outre qu'il y a profit évident à faire connaissance avec les belles œuvres des littératures modernes et à acquérir quelques notions précises sur l'histoire de ces littératures, fort peu connues dans notre pays, outre que certains auteurs allemands et anglais ont exercé une influence sur les lettres françaises et que Shakspeare et Byron, par exemple, nous aident à comprendre certaines parties de notre théâtre et de notre poésie, l'étude d'une langue étrangère nous apprend notre langue même par les comparaisons qu'elle nous oblige à faire. Les langues anciennes conduisent très loin ce travail de comparaison; mais elles laissent forcément de côté une foule d'idées récentes. Il y a là une lacune que les langues vivantes comblent heureusement; avec elles un autre vocabulaire français entre en jeu. Elles font certainement faire un travail littéraire utile, et j'ai vu des candidats à l'École normale, fort désintéressés des langues vivantes, puisqu'ils étaient bacheliers et que l'École ne demande ni allemand ni anglais à son examen d'entrée, prendre grand goût, par pur amour de l'art, à la traduction d'auteurs modernes et en sentir le profit. Qu'adviendrait-il de cet enseignement entre les mains de professeurs n'offrant pas des garanties littéraires ?

Enfin, je ne crois pas me tromper beaucoup en disant qu'une des raisons qui ont retardé si longtemps la marche de cet enseignement des langues vivantes a été la défiance, plus instinctive

notre horizon, l'espèce humaine est médiocre et la civilisation inférieure, une tradition vitale sera perdue pour nous, irréparablement perdue. (Allocution de M. Gebhart aux étudiants de langues et de littératures étrangères, *Revue internationale de l'enseignement*, 15 janvier 1884.)

que nettement définie, des humanistes; la crainte, très légitime si elle était justifiée, que l'étude des littératures modernes ne se trouvât en opposition avec les doctrines de l'antiquité et n'introduisît dans l'esprit des jeunes générations des notions contraires aux traditions de notre enseignement classique (1). Cette crainte n'est, à mon sens, nullement fondée, et l'admiration des lettres modernes n'est pas faite pour exclure ou affaiblir l'admiration des lettres anciennes. Les littératures allemande et anglaise ne sont ni les ennemies ni les rivales des littératures grecque et latine; elles les complètent en s'appuyant sur elles. Bien loin d'être en opposition avec l'enseignement classique, bien loin de prétendre lutter contre lui, les professeurs de langues vivantes savent combien il leur est indispensable à eux et à leurs élèves, et ils se croiraient attaqués eux-mêmes, ils sentiraient que le terrain manque sous leurs pas si l'on songeait à attaquer cet enseignement ou à le diminuer. Mais qui ne voit combien l'obligation d'une culture commune aiderait à dissiper de pareils malentendus, si fâcheux et si stériles? Ce ne serait pas un des moindres bienfaits de la licence imposée à tous les ordres d'agrégation que de supprimer cet antagonisme latent, et de réunir dans une confiance réciproque des hommes qui, dans des sphères diverses, travaillent à la même œuvre et ont le même but (2).

Pour tous ces motifs je pense qu'il y aurait dommage à différer plus longtemps une mesure nécessaire et qu'il est temps de faire rentrer l'agrégation des langues vivantes dans le droit commun, en exigeant des candidats à cette agrégation le diplôme de licen-

(1) On arrivera à constituer (en 3e, 2e et rhétorique) des cours où les élèves manieront assez bien l'instrument nouveau pour qu'ils puissent l'appliquer à des travaux d'un ordre supérieur. Alors, mais alors seulement, cet enseignement peut prendre le caractère littéraire qu'il ne convient pas de lui donner d'abord. Il y faudra, toutefois, cette condition encore, que les professeurs, pour ne pas jeter la perturbation dans les règles de goût que les jeunes latinistes ont déjà apprises et appliquées, montrent à leurs élèves dans les littératures étrangères, non les côtés par où elles diffèrent le plus, mais ceux par où elles se rapprochent davantage des littératures latine et grecque et de la grande tradition classique. (V. Duruy, Instruction du 29 sept. 1863.)

(2) « Le discrédit dans lequel sont demeurées si longtemps chez nous les langues vivantes tient principalement à l'infériorité intellectuelle qui a trop longtemps caractérisé les professeurs chargés de les enseigner... Si l'on a soin d'en remettre l'enseignement à des professeurs capables de parler tour à tour à leurs élèves en grammairiens, en lettrés, en philosophes, on s'apercevra bientôt que leur influence, loin de nuire aux études classiques, leur prêtera un solide appui, et l'on pourra leur accorder plus de deux heures dans chaque classe, sans craindre de compromettre cette haute culture intellectuelle, but final des études secondaires. » (Édouard Marty, sous-directeur de la section classique à l'École alsacienne, dans le journal l'*Université*, 10 décembre 1884.)

cié, ou un diplôme étranger dont l'équivalence aurait été discutée et définie par le Conseil supérieur de l'instruction publique.

Un grand nombre de professeurs sont allés d'eux-mêmes au-devant de cette mesure. A ma connaissance, une trentaine de fonctionnaires enseignant l'anglais sont licenciés ès lettres; il est tel lycée de Paris et même de province où tous les professeurs d'anglais sont licenciés; et parmi les candidats aux examens de langues vivantes inscrits l'an dernier à la Faculté des lettres de Paris une douzaine avaient passé la licence.

III

Sans doute, il faut s'attendre à des réclamations et à des plaintes. On dira que la licence est inutile à qui n'enseigne pas les langues anciennes. J'ai répondu déjà à cette objection, que pourraient faire aussi, et que ne font pas, les professeurs d'histoire. On ajoutera qu'on peut avoir les connaissances d'un licencié sans posséder le diplôme. Je le sais, et rien n'est plus loin de ma pensée, rien ne serait plus notoirement injuste que de prétendre ranger dans une catégorie inférieure tant de maîtres de talent qui, sans avoir la licence, ont fait amplement leurs preuves dans les examens et dans les concours, dans leurs livres et dans leur enseignement. Mais ces maîtres mêmes, précisément parce qu'ils sont en possession d'un savoir étendu, seront les premiers à approuver que ce savoir soit demandé de tous; bien loin de combattre cette mesure, ils regretteront qu'elle n'ait pas été prise plus tôt. Quant aux professeurs qui débutent, s'ils possèdent en effet les connaissances d'un licencié, l'examen ne saurait les arrêter beaucoup, et ils ont tout intérêt à faire constater, comme leurs collègues d'histoire et de philosophie, qu'ils possèdent ces connaissances.

D'ailleurs, le certificat d'aptitude resterait ouvert, comme par le passé, aux non-licenciés, et on ne leur fermerait pas tout de suite la carrière de l'agrégation : il serait peu équitable de méconnaître qu'il y a, parmi les fonctionnaires non-agrégés en exercice, des hommes méritants et très dignes d'obtenir ce titre. Pendant deux ou trois années l'agrégation resterait ouverte aux attardés.

Mais il ne faudrait pas dépasser cette limite de trois ans, de crainte d'encourager la mollesse de certains fonctionnaires plus jeunes.

Parmi ceux-là, je suis convaincu que la majorité se mettra joyeusement au travail, sentant bien que l'Université leur fait

honneur en les mettant sur le même pied que leurs collègues. Quelques-uns pourront gémir; mais, tout en gémissant, ils prépareront leur licence, et ils sauront gré plus tard à l'administration d'avoir aiguillonné leur nonchalance.

L'Université aurait du reste le droit de leur dire : Avec bien des hésitations et bien des lenteurs, j'ai fait, en somme, beaucoup pour vous; c'est à vous maintenant de faire, sans hésiter, quelque chose pour vous-mêmes. N'a-t-on pas, récemment encore (1), institué une licence spéciale destinée à leur rendre l'acquisition du diplôme plus aisée que par le passé en supprimant pour eux, comme pour les philosophes et les historiens, l'obligation du thème grec et des exercices de métrique?

Il est vrai que la licence des langues vivantes n'a pas encore rencontré son premier candidat, et que cette abstention menace de se prolonger si l'on ne corrige pas quelques défauts très sérieux de son organisation, auxquels il est du reste facile de remédier.

IV

La licence des langues vivantes était à l'origine un examen à trois étages; depuis l'année dernière, elle n'en a plus que deux. Voici, dans la pratique, comment les choses se passent : un jeune homme sort du lycée, tout frais encore de son grec et de son latin. « Fort bien, lui dit-on; vous allez oublier votre latin et votre grec, et faire de l'allemand et de l'anglais pendant une année au moins. » Il faut en effet que le candidat, avant de subir les épreuves communes de la licence, passe l'examen complet du certificat d'aptitude d'allemand (si l'allemand est sa spécialité), plus les épreuves écrites du certificat d'aptitude d'anglais, ou d'espagnol, ou d'italien. Cet examen est trop difficile. Je consens, si l'on veut, qu'on demande la connaissance d'une seconde langue moderne, bien que ce ne soit pas une petite chose pour un jeune homme que de savoir cinq langues : le français, le grec, le latin, l'allemand et l'anglais, surtout si l'on réfléchit que l'acquisition d'une langue moderne ne va pas sans un séjour à l'étranger. Mais certainement la version, surtout depuis qu'on la fait sans dictionnaire, suffit. Demander à un aspirant à la licence d'allemand de faire sans dictionnaire un thème anglais du certificat d'aptitude est une exagération devant laquelle les candidats reculent et reculeront longtemps.

(1) 27 décembre 1881.

Depuis la dernière session on autorise les futurs licenciés à subir la même année les épreuves d'allemand et d'anglais: j'admets un instant, ce qui me paraît tout à fait impossible, que le candidat réussisse en une année à satisfaire ses juges dans les deux langues; il n'en aura pas moins été forcé de laisser de côté, pendant douze mois, le latin et le grec. « Fort bien, lui dit-on alors, vous allez maintenant oublier l'allemand et l'anglais pendant une année, en supposant qu'une année vous suffise pour vous remettre au grec et au latin après un si long abandon. »

Notez que l'examen du certificat ne se passe qu'une fois par an, au mois d'août, et à Paris. Un candidát ajourné est donc, au lieu d'avoir la ressource des trois sessions de licence, rejeté à une autre année et condamné à un nouveau voyage à Paris. Il faut qu'il compte, avec ce système, ne pouvoir pas être licencié avant quatre ou cinq ans au bas mot. C'est un peu long — et dispendieux.

Puisqu'on a institué la licence des langues vivantes, ainsi que les autres licences spéciales, comme une facilité, ne serait-il pas juste que cet examen fût en effet une facilité et non une aggravation, et ne devrait-on pas donner satisfaction à des plaintes très justifiées en faisant à l'examen quelques changements?

Et d'abord la licence des langues vivantes devrait se passer, comme les autres licences, dans les Facultés. Pourquoi, là encore, a-t-on fait une exception? La raison, pour n'avoir pas été nettement dite, est connue (1). Par suite de l'organisation rudimentaire de l'enseignement des littératures étrangères dans les Facultés des lettres, un seul professeur se trouvait chargé à la fois de quatre langues et de quatre littératures au moins (2). Comme cette tâche était à peu près surhumaine, les professeurs se spécialisaient, et l'on a craint que, avec ce flair qui caractérise les candidats, on n'allât se présenter à l'examen d'anglais là où il

(1) « Peut-être serait-il difficile que la partie spéciale de la licence des langues vivantes offrît, dans toutes les Facultés, les garanties et la variété qu'assure la composition du jury chargé à Paris de délivrer le certificat d'aptitude. » (Circulaire du 6 mai 1881.)

(2) Dans une circulaire du 29 septembre 1866, adressée aux recteurs au sujet de l'inspection des classes de langues vivantes, M. Duruy disait : « Il est naturel que vous songiez tout d'abord aux professeurs de littérature étrangère de la Faculté des lettres, car j'aime à penser que ces professeurs sont tous en état de parler la langue (les langues?) dont ils ont pris la charge de révéler les beautés littéraires. » En 1867, M. Duruy, rétablissant les responsabilités, écrivait plus justement : « L'administration s'est décidée à ne confier désormais les chaires de littérature étrangère dans les Facultés qu'à des personnes parlant au moins une langue étrangère. » — Et les trois autres langues?

y avait un germanisant; à l'examen d'allemand là où il y avait un anglicisant; et ainsi de suite pour l'espagnol et l'italien. On n'a pas voulu déclarer que les professeurs de littératures étrangères n'étaient pas compétents sur toutes les langues de l'Europe; on a mieux aimé donner à entendre qu'aucun d'eux n'était compétent sur aucune langue.

Mais quelques-uns au moins sont compétents, et réclament. Pourquoi ne pas décider qu'on pourra passer la licence allemande ou anglaise, espagnole ou italienne, dans toutes les Facultés où il y a un professeur ou un maître de conférences docteur et agrégé d'allemand ou d'anglais, d'italien ou d'espagnol?

Cette simple modification rendrait aux Facultés la direction de la licence des langues vivantes, qui doit leur appartenir comme les autres, et aurait l'avantage d'éviter à beaucoup de candidats le voyage de Paris; elle leur donnerait aussi, en cas d'échec, comme à leurs camarades, la ressource de trois sessions annuelles de licence; enfin, elle réduirait les deux étages de l'examen actuel à un seul.

Il y aurait lieu aussi de se contenter, pour la langue supplémentaire, d'une version, faite avec ou sans dictionnaire. Si elle était faite sans dictionnaire, le texte choisi serait plus facile.

J'inclinerais nettement, pour mon compte, vers la version avec dictionnaire, qui permettra de conserver toujours aux textes choisis le caractère littéraire qu'ils doivent avoir à la licence.

Quant aux épreuves sur la langue principale, elles pourraient comprendre, pour l'examen écrit : 1° un thème et une version, avec ou sans dictionnaire, comptant pour une seule note; 2° une dissertation en français sur une question de littérature anglaise ou allemande. L'examen oral comprendrait pour la langue principale : 1° deux ouvrages courts en prose; deux ouvrages courts en vers; l'explication de ces ouvrages donnerait lieu à des interrogations sur la grammaire, l'histoire et la littérature; 2° la traduction en allemand ou en anglais d'un prosateur français du programme de licence.

L'examen oral pour la langue supplémentaire porterait sur un prosateur ou un poète, au choix du candidat.

Le programme serait donné pour trois ans.

V

La seule réclamation sérieuse qui puisse s'élever contre l'obligation de la licence à l'agrégation des langues vivantes viendra

des lycées de jeunes filles. Il est clair, en effet, que cette obligation rendra l'examen inabordable aux femmes, qui ont commencé à s'y présenter. Mais déjà l'agrégation des langues vivantes, telle qu'elle est justement constituée, exige d'elles des connaissances dont elles n'auront guère l'occasion de se servir dans leur enseignement. Il est probable, du reste, que l'agrégation des lycées de jeunes filles va, d'ici à bientôt, se séparer en plusieurs branches, de même que l'agrégation de l'enseignement secondaire classique. Il serait aisé, dans tous les cas, d'ajouter à leur agrégation littéraire des épreuves spéciales de langues vivantes.

VI

Je prévois enfin que l'administration éprouvera quelques craintes. Elle se dira que l'obligation de la licence va arrêter le recrutement des professeurs. Je crois que de pareilles craintes seraient peu fondées, et l'expérience du passé doit rassurer sur l'avenir.

A mesure qu'on a rendu plus difficiles les épreuves exigées des professeurs de langues vivantes, le nombre, et, ce qui est plus important, la qualité des candidats se sont élevés. Le premier établissement de l'agrégation a donné à l'Université ses premiers professeurs distingués d'anglais et d'allemand. Son rétablissement par M. Duruy a décidé à entrer dans l'enseignement des langues vivantes des hommes qui autrement seraient allés ailleurs, ne voulant pas d'une situation inférieure dans l'Université.

Il en sera de même encore; et quand la réforme proposée sera accomplie, les étudiants des Facultés fourniront leur contingent. Dès à présent, les études de langues vivantes commencent à être assez fortes dans l'enseignement secondaire classique pour que les lycées envoient chaque année aux Facultés des élèves très sérieusement préparés pour arriver promptement aux grades spéciaux. Mais il faut bien que l'on sache que ceux de nos étudiants qui se consacrent à l'allemand ou à l'anglais ont besoin d'un certain courage et ne le font pas sans s'exposer aux dédains de leurs camarades, qui considèrent leur agrégation comme inférieure. Du jour où il n'y aura plus dans les Facultés deux catégories de candidats à l'agrégation, ceux qui sont licenciés et ceux qui ne le sont pas, ces dédains cesseront complètement, et l'on ira aussi volontiers aux langues vivantes qu'on va à l'histoire ou à la philosophie.

Il appartiendra d'ailleurs à l'administration d'encourager ce mouvement en accordant à nos licenciés quelques-unes des

bourses de voyage dont elle dispose (1) et qui aujourd'hui sont données exclusivement aux élèves de Cluny, et en réservant, conformément à une promesse (2) qui n'a jamais été tenue, les classes d'humanités aux seuls agrégés (3).

Si on le veut bien, l'obligation de la licence, loin d'entraver le recrutement, le rendra plus aisé.

La facilité des examens augmente le nombre de certains candidats; elle éloigne les candidats distingués. On aura peut-être d'abord moins de compétiteurs; on n'aura pas moins d'élus.

Pour conclure, j'ai l'honneur de demander à la Société d'Enseignement supérieur de vouloir bien se prononcer par un vote sur les propositions suivantes :

1° La Société émet le vœu que, à partir du mois d'août 1888, la licence soit exigée des candidats à l'agrégation des langues vivantes.

2° La Société émet le vœu que, à partir de la session de novembre 1885, l'examen de la licence des langues vivantes soit subi devant les Facultés des lettres possédant un professeur ou un maître de conférences docteur et agrégé d'allemand ou d'anglais, d'italien ou d'espagnol, selon la langue principale sur laquelle le candidat désirera être examiné.

Elle émet aussi le vœu que l'épreuve sur la langue vivante supplémentaire soit limitée à une version avec dictionnaire (4).

A. BELJAME.

(1) M. Duruy, dans son instruction du 29 septembre 1863, nous promettait déjà ces bourses de voyage.

(2) Rapport du 27 novembre 1864.

(3) Cette mesure, en encourageant les licenciés, aurait de nombreux avantages au point de vue de l'enseignement et de la discipline, les professeurs de langues vivantes étant les seuls à qui échoient le dangereux honneur de diriger à la fois les plus grands et les plus petits, et qui soient jugés également aptes à faire la classe de rhétorique et la classe de 9e, la classe de 8e et la philosophie. Que diraient les professeurs de rhétorique si on leur confiait des elèves de 8e, et les professeurs de 9e si on les envoyait dans la classe de philosophie ?

(4) Ces deux propositions ont été adoptées à l'unanimité par la section des lettres, dans la séance qui a eu lieu le 13 mars 1885, sous la présidence de M. Beaussire.

LE

CONCOURS D'AGRÉGATION D'HISTOIRE

SES DERNIÈRES TRANSFORMATIONS (1)

I

Le concours d'agrégation d'histoire et de géographie a été, dans ces derniers temps, l'objet de nombreuses remarques, de plusieurs critiques, de beaucoup de vœux tendant à en modifier, à en améliorer les conditions. Rien de plus facilement explicable. D'une part, le goût toujours plus vif des études et de la méthode historique et les progrès très sensibles de l'enseignement y font affluer les candidats de provenances diverses, et l'agrégation, dans les lettres et les sciences, devient le nécessaire prélude de l'enseignement supérieur presque autant que de l'enseignement secondaire ; peu s'en faut que nous ne voyions ce qu'elle offre de gymnastique énergique pour l'esprit attirer ceux-là mêmes qui veulent se vouer à la culture désintéressée et libre. D'autre part, c'est un fait d'expérience que les défauts, les lacunes, les excès d'une institution apparaissent toujours davantage dès qu'on a commencé de la réformer, dès qu'on a pris à cœur d'en corriger et d'en discipliner la pratique déjà longue. Le concours d'agrégation d'histoire est établi sous sa forme actuelle, peu s'en faut, depuis cinquante-trois ans; voilà dix années qu'un jury resté presque le même en tous ses membres, avec le même président, est chargé d'en diriger et d'en juger les opérations. Peut-être est-il à propos de résumer brièvement ce qu'il a été jusqu'en 1875, et ce que ce jury a fait dans les limites un peu étroites de ses attributions, quelles modifications il lui a été possible d'introduire, quels changements il a proposés ou souhaités, quelles tendances pédagogiques il a recommandées, quels résultats il croit avoir préparés ou même obtenus. Ce jury

(1) Ces pages étaient imprimées lorsque, à la fin de mars 1885, une commission spéciale nommée par M. le ministre de l'instruction publique exprima plusieurs vœux tendant à transformer entièrement le concours d'agrégation d'histoire et de géographie. Le mémoire qui suit n'en gardera pas moins sans doute un double intérêt. Il conservera le souvenir d'un passé déjà reculé, et il témoignera d'une partie au moins des dispositions au milieu desquelles la nouvelle réforme se sera produite.

a compté pour membres, pendant cette période de dix années, simultanément ou successivement, MM. Albert Dumont, Fustel de Coulanges, Macé, Chotard, Girardin, Lemonnier, Lavisse, Foncin, Guiraud, Bayet, Darsy, avec MM. Chéruel et Anquez comme vice-présidents. De tels noms suffisent à faire comprendre de quelles garanties d'expérience et de dévouement l'administration supérieure de l'instruction publique a voulu l'entourer.

Il convient de rappeler brièvement les origines, parce que certains traits caractéristiques et persistants de l'organisation définitive apparaissent dès lors.

Un arrêté ministériel du 9 octobre 1830, pris au nom du conseil royal de l'instruction publique, et vu les arrêtés du 15 mai et du 21 décembre 1818, avait décidé que l'enseignement de l'histoire dans les collèges royaux de Paris serait désormais confié à un professeur titulaire et à un agrégé spécial (1). Comme corollaire, un arrêté du 19 novembre de la même année institua un concours spécial annuel d'agrégation pour l'histoire et la géographie, et un règlement en date du 27 mai 1831 disposa qu'il y aurait trois sortes d'épreuve : 1° une seule composition écrite ; les concurrents, dans une séance qui ne pourrait durer plus de six heures, devraient traiter par écrit un point d'histoire ou de géographie indiqué ; 2° un exercice oral, où les concurrents répondraient sur plusieurs questions d'histoire, d'antiquités, de géographie ancienne ou moderne, dont le texte, arrêté par une commission spéciale, aurait été publié trois mois avant l'ouverture du concours. Pendant une heure, chacun des concurrents serait interrogé par les deux concurrents qui le suivraient immédiatement dans l'ordre déterminé par le sort ; 3° une leçon, que chaque concurrent ferait sur un sujet échu par la voie du sort la veille du jour de l'épreuve.

Ne nous arrêtons pas à ce que la forme de l'« exercice oral » prescrit par l'article 2 peut offrir de vague et d'indécis, car cet exercice affecta bientôt la forme plus nette d'une véritable exposition que précédait une préparation immédiate de vingt-quatre heures et que suivaient une ou deux argumentations. Mais observons surtout les questions ou thèses publiées trois mois d'avance, et parmi lesquelles le sort devait choisir un sujet d'exposition pour chacun des candidats. Il n'y en avait, pour cette première année, pas moins de six, dont voici l'énoncé :

1. Comment se renouvelait et quelles attributions avait le sénat romain aux diverses époques de la république et dans le premier siècle de l'empire ? — 2. Quelles étaient les limites, les villes principales, les

(1) *Bulletin universitaire*, t. II. Paris, 1832, p. 169.

mœurs et la civilisation de la province romaine d'Afrique au VIe siècle de notre ère? — 3. Quelles lumières peut-on tirer pour l'histoire du Panégyrique de Théodoric par Ennodius? — 4. Quelles étaient les grandes divisions territoriales, les villes principales et la constitution politique de l'Allemagne au XIe siècle? — 5. Quelle est l'origine, et quels ont été à différentes époques les divers sens des mots « Guelfe » et « Gibelin »? — 6. Quels ont été les établissements des Portugais dans les Indes, au XVe siècle? Faire connaître particulièrement le génie et les actions d'Alphonse d'Albuquerque.

On terminait par la recommandation suivante : « Ces questions devront être traitées surtout d'après les textes originaux et contemporains. » Six places d'agrégé étaient mises au concours.

Nous voici, avec ce seul commencement et dès la première année, au vif du sujet, c'est-à-dire en présence de la principale difficulté qui va peser sur le concours d'agrégation d'histoire, difficulté qui subsiste encore aujourd'hui, si les moyens permis à l'initiative du jury ne suffisent pas à l'amoindrir ou à la faire disparaître.

Que penser en effet du programme de 1831, avec six thèses de cette importance à étudier en trois mois? Certes, nul n'est tenté d'oublier que ce furent des maîtres éminents et illustres, ceux à qui l'Université et le pays durent la création de l'enseignement historique dans nos lycées, les Guizot, les Saint-Marc Girardin, les Poirson, les Naudet. Il n'est pas un de nous qui ne leur soit reconnaissant. Leur intention a-t-elle été d'engager tout de suite les jeunes esprits dans la voie de l'histoire générale « vue de haut », avec un mépris réputé salutaire des études de détail? Ont-ils estimé qu'il fallait commencer par là, et qu'ils fonderaient promptement ainsi l'institution, sauf à la corriger ensuite? Pouvaient-ils cependant attendre des candidats la préparation quelque peu personnelle, « d'après les sources originales et contemporaines », de tant de matières en si peu de temps? Il n'était guère facile d'avoir étudié en quinze jours la thèse sur les établissements portugais « d'après les textes originaux et contemporains »; en quinze jours, d'après les sources, la constitution de l'Allemagne au XIe siècle. Un candidat ayant acquis, par un suprême effort, une certaine connaissance de quatre ou cinq de ces thèses, tombait-il, par un coup très vraisemblable du sort, sur la sixième, il avait quelque lieu de se plaindre; car son travail sur tout le reste était perdu. Dans le même temps, son concurrent plus favorisé obtenait la thèse unique étudiée par lui, et enlevait d'assaut, quoi que pût penser un jury ennemi de ces hasards, une des rares places d'où dépendait pour tous le succès

de la carrière. Il risquait d'être le mieux avisé, celui qui, pendant les vingt-quatre heures de préparation immédiate que le règlement réserve, construisait en hâte, avec témérité et prestesse, d'après les livres de seconde main, sans avoir rien préparé à l'avance, une leçon émaillée de quelques citations empruntées à ces mêmes livres ou, par comble d'habileté, à des livres originaux d'après les tables des matières. Ajoutons qu'il était bien difficile au jury d'avoir préparé lui-même tant de questions. On encourageait donc en définitive, sans le vouloir, des qualités de second ordre, comme une certaine facilité d'exposition et d'élocution, au détriment des qualités solides qui font du même coup le sérieux professeur et l'honnête homme.

Les concours des années suivantes eurent des programmes analogues. Au lieu d'une seule composition écrite, il y en eut trois à partir de 1837 : histoire ancienne, histoire moderne, géographie. On y ajouta en 1861 une quatrième composition, sur le moyen âge. Les thèses publiées d'abord trois mois, puis dix mois à l'avance, étaient considérées avec raison dès l'origine comme une épreuve importante entre toutes, parce que les candidats la pourraient méditer, et trouveraient ainsi l'occasion de se faire vraiment connaître. Au moins fallait-il qu'ils eussent le temps de préparer et d'étudier. Or, dans la période de 1832 à 1852, pendant vingt années, les thèses furent toujours au nombre de huit ou de sept, cinq fois seulement de six (1). Et comment choisies? de manière à offrir aux candidats, tant elles étaient presque toujours intéressantes, une séduction qui leur devenait un réel danger. Malheur à eux s'ils se laissaient aller au plaisir d'en préparer quelqu'une d'après « les textes originaux et contemporains »! Ils étaient bien sûrs de ne pas parcourir la moitié seulement du programme, et le sort ne manquait pas de les appeler sur ce qu'ils n'avaient pu examiner. On peut dire que les conditions du concours, que ne pouvaient corriger entièrement la clairvoyance et le bon sens des juges, étaient perfides et cruelles, puisqu'elles remettaient le succès aux chances d'une préparation que nul ne pouvait faire complète ou sérieuse en quelque mesure. En 1839, l'une des six thèses du programme était ainsi conçue : « Faire l'histoire du ministère du cardinal de Richelieu. » Elle comprenait donc la politique extérieure, toutes les négociations, le gouvernement intérieur, l'administration des finances, la justice, les travaux publics, la marine et les colonies, l'armée,

(1) Voir, à la suite de ce travail, la série complète des programmes du concours d'agrégation d'histoire et de geographie, depuis 1831 jusqu'en 1881.

l'agriculture, l'industrie, les lettres et les arts. — En 1852, on avait à la fois : « Présenter d'après les auteurs contemporains l'histoire de l'ordre des Chevaliers à Rome, depuis le premier tribunat des Gracques jusqu'à la mort d'Auguste », « Faire l'histoire de l'administration intérieure de la France sous Richelieu », et « Exposer l'histoire des colonies françaises dans l'Amérique septentrionale depuis leur fondation jusqu'à la paix de Paris ». — Voici une des huit thèses de 1834 : « Tracer la géographie de l'Europe d'après les grandes divisions naturelles, et indiquer exactement toutes les variations politiques qui ont eu lieu sur le territoire européen dans la composition et les limites des divers États depuis le démembrement de la monarchie de Charlemagne jusqu'en 1789. »

Aboli par le décret du 10 avril 1852, en vertu de raisons tout autres que celles qu'on aurait pu faire valoir pour le modifier profondément, le concours d'agrégation d'histoire et de géographie fut rétabli par le décret du 11 juillet 1860, dans les conditions suivantes : pour épreuve préparatoire, les candidats devaient faire quatre compositions écrites, l'une des trois premières portant nécessairement sur l'histoire littéraire, la quatrième sur la géographie, toutes sur des sujets compris dans le programme des lycées. De l'ensemble de ces épreuves écrites dépendait l'admissibilité. Pour première épreuve définitive, les candidats corrigeraient en une demi-heure, après deux heures de préparation, une copie d'histoire choisie parmi celles des élèves ayant pris part au concours général des lycées. Pour seconde épreuve définitive, ils expliqueraient chacun un texte grec, un texte latin, un texte français, choisis dans les anciens historiens désignés plusieurs mois d'avance. Chaque explication durerait une heure. Ils feraient enfin, après vingt-quatre heures de préparation, une leçon d'histoire ancienne ou moderne prise dans le programme de l'enseignement des lycées, puis, après une préparation de quatre heures, une leçon de géographie historique ou de géographie comparée, chaque leçon durant une heure au plus. L'épreuve de la thèse disparaissait : c'était elle sans doute qu'on soupçonnait le plus de pouvoir entretenir les « recherches oiseuses, les vaines subtilités, le faux entêtement des idées particulières » dont on prétendait préserver dorénavant les professeurs (1).

En conséquence, les programmes comprirent pendant les années suivantes deux textes grecs, comme un livre d'Appien ou

(1) Ces expressions sont tirées d'un rapport officiel du 19 septembre 1853. Voir le tableau résumé du plan d'études de 1852 dans l'excellent mémoire de M. Gréard, intitulé : *La Question des programmes dans l'enseignement secondaire.*

de Thucydide; deux textes latins, comme un ouvrage de Salluste et un de Tacite; ou bien un livre ou deux de Tite-Live, et, pour le français, tout Joinville avec tout Villehardouin en 1861, tout Joinville avec 28 années du récit de Froissart en 1863, tout Comines avec une partie de Froissart en 1864, etc.

Du changement de 1852, qui supprimait l'agrégation, il suffit de dire ici qu'il infligeait au pays et à l'Université un déplorable affaiblissement des études. De celui de 1860, bien qu'incomplet, il est clair qu'on fut très reconnaissant au ministre qui l'accomplit, M. Rouland, et à l'éminent président des nouveaux jurys, M. Charles Giraud, qui y avait beaucoup contribué. C'était un retour à la vie. L'introduction d'une épreuve consistant à interpréter des textes devait être une excellente innovation si elle rappelait aux candidats et aux professeurs que l'enseignement historique, dans nos lycées, ne doit pas s'éloigner trop par ses méthodes, par son expression et son objet, de l'enseignement littéraire. A vrai dire cependant, il faudrait à ceux qui rédigeraient les nouveaux programmes une habileté infinie pour que le nouveau cadre ne se confondît pas avec l'ancien; on comprend en effet que les textes allaient devenir des sujets de thèses, s'il était entendu que les candidats dussent instituer des discussions vraiment critiques. Quelle différence y avait-il entre cette formule de thèse : « Rôle politique de Démosthène dans sa lutte contre la Macédoine » et cette seule désignation de texte : « Démosthène, *les Philippiques* », ou bien « Plutarque, *Vie de Démosthène* »? — entre ce programme : « Rapports des Carlovingiens avec le Saint-Siège », et cette seule indication « *Monumenta carolina,* ou *Codex carolinus* »? Le cinquième livre de Thucydide, véritable traité d'histoire diplomatique, ne saurait être bien interprété qu'avec le secours de l'épigraphie. Il en est de même de la lettre de Pline le jeune sur les fondations alimentaires, et du morceau d'Appien sur la loi Thoria. L'inscription d'Ancyre, le traité de Xénophon *De la République d'Athènes,* le livre II d'Hérodote, qui ont été donnés jadis, ne sont-ce pas là des textes dont l'intérêt et le développement deviennent, si l'on doit se donner carrière, à peu près les mêmes que ceux des thèses?

On donnait à interpréter tout Villehardouin; quelle étude complexe, à ne prendre même que les traits principaux! Ne fallait-il pas d'abord critiquer et expliquer le texte, puis se mettre au courant des récentes recherches érudites, des travaux de M. le comte Riant et de la Société de l'Orient latin? On donnait tout Joinville : c'était tout le règne de saint Louis, passablement dif-

ficile à bien connaître. Mieux valait en vérité rétablir les thèses, dont les formules précises sauraient au moins délimiter le travail et le diriger.

C'est ce que fit en 1869 un ministre très compétent et très dévoué, M. Duruy, entré aux affaires le 23 juin 1863. L'Université l'en remercia, comme de tant d'autres réformes : celle-ci rendait la dignité à l'enseignement historique. Si l'on conservait en même temps les textes, c'était apparemment par le motif que nous disions tout à l'heure, par un intérêt très bien entendu pour cette culture littéraire qu'entretient le commerce des grands historiens. Choisis expressément selon cette pensée, les textes n'eussent pas fait avec les thèses un double emploi.

Mais la pratique ne resta pas d'accord avec ces vues. — Voici le programme du concours de 1872. Il comprend d'abord deux textes grecs, deux textes latins, deux textes français. Chacune des indications est accompagnée d'une bibliographie, qui évidemment a pour but d'inviter tout d'abord le candidat à une étude critique; on lui signale les meilleures éditions françaises ou allemandes : il est donc clair qu'on lui propose un travail d'érudition. C'est assurément fort bien; mais les thèses qui suivent ne vont-elles pas doubler ce même travail?

Les textes étaient cette fois :

Plutarque, *Vie d'Agésilas ;* Xénophon, *Helléniques*, livres 3 à 5 inclusivement ; Salluste, *Catilina ;* Cicéron, *Epistolae ad diversos*, les 8 premiers livres ; tout Joinville ; Monstrelet, livre Ier des *Chroniques*, 1400-1422.

Il y avait outre cela cinq thèses :

1. Étudier et comparer, au point de vue historique et géographique, les expéditions des Dix mille,d'Agésilas et d'Alexandre en Asie. —2. État de la république et de la société romaines depuis la fin de la Guerre sociale jusqu'au commencement du principat d'Auguste. — 3. De la chevalerie romaine depuis et y compris l'époque des Gracques jusqu'à sa décadence sous l'Empire. — 4. Le royaume latin de Jérusalem. — 5. Histoire intérieure et constitution de l'Angleterre sous le règne de la maison de Lancastre.

L'arrêté qui publiait ce programme était du 9 novembre 1871; les candidats avaient donc neuf mois pour le préparer.

Voici le programme en 1873 :

TEXTES : Les *Olynthiennes* de Démosthène ; les trois premiers livres de la *Guerre des Goths*, de Procope ; les livres I et II des *Annales* de Tacite ; le XVIIe livre d'Ammien Marcellin ; la *Satire Ménippée* ; les chapitres VI à XIV inclusivement du tome VIII des *Mémoires* de Saint Simon, qui présentent le tableau de la cour de Louis XIV et l'ensemble de son règne.

On avait pour thèses :

1. Politique de Philippe, père d'Alexandre. — 2. Géographie historique et politique de la région du Rhin et de la région du Danube au temps d'Auguste, au temps de Trajan, et au début de la grande invasion des Barbares. — 3. Justinien et son époque. — 4. Politique et gouvernement d'Élisabeth, reine d'Angleterre. — 5. Relations de la France et de l'Espagne pendant le règne de Louis XIV. — 6. Les traités de 1815.

Six thèses, commea utrefois, et les textes en plus. Évidemment, le concours, au lieu d'être allégé, allait être de nouveau chargé au contraire. Il est clair que les candidats, très souvent distraits par des occupations professionnelles, n'auraient pas le temps nécessaire pour prendre quelque sérieuse connaissance du programme entier. S'ils y parvenaient, cette connaissance devrait être bien superficielle, et le travail personnel ne pourrait trouver place. Ils se partageaient donc entre eux la tâche; tant pis pour celui que le sort appelait sur les matières qu'il n'avait pas préparées lui-même. Le premier coupable était le règlement, le mécanisme même du concours, si l'on ne trouvait pas un moyen d'y échapper. Il voulait, il le veut encore aujourd'hui, que la matière des textes et celle des thèses fussent assez abondantes pour que le sort y pût choisir des pages à interpréter et une sous-thèse à exposer pour chacun des candidats déclarés admissibles. Ceux-ci étaient presque toujours au nombre de 23 ou 24; chaque candidat devait donc faire à lui seul, et pour les textes et pour les thèses, le travail de vingt-quatre. Supposez que l'accroissement du nombre des candidats, très sensible depuis deux années, entraîne l'accroissement du nombre des admissibles, chaque candidat verra donc s'augmenter la somme du travail qu'exigent les textes et les thèses. Le Conseil supérieur a seul autorité pour modifier le règlement des agrégations, pour supprimer ou transformer quelqu'une des épreuves. Voyons cependant ce que le jury qui siège depuis dix ans, et qui a hérité des plaintes et des vœux de ses prédécesseurs, a pu faire, dans l'application de ce règlement, pour apporter quelque remède.

II

Son premier devoir était d'observer d'abord sans parti pris, de faire fonctionner de son mieux l'institution qui lui était transmise, avec le mécanisme que recommandait une sorte de tradition, et dans les mêmes conditions qui avaient été acceptées pendant vingt-quatre ans, de 1831 à 1852 et de 1869 à 1876. Nous devions introduire ensuite avec prudence les modifications pratiques qui nous seraient permises; nous devions enfin signaler au

ministre les changements qui nous semblaient désirables, mais que le Conseil supérieur pouvait seul ordonner.

Nul règlement ne prescrivait un nombre déterminé de thèses; en conséquence, dès la seconde année, c'est-à-dire dès la rédaction du programme destiné au concours de 1877, on n'en a plus proposé que quatre. C'était trop encore; dès 1878, on n'en a plus proposé chaque année que trois, une d'histoire ancienne, une d'histoire du moyen-âge, une d'histoire moderne, ou même deux.

On a laissé quelques thèses au programme deux années, quelquefois trois années de suite, afin d'encourager en leur offrant quelques facilités pour un concours ultérieur les candidats malheureux, et de simplifier leur tâche. On n'a pas seulement proposé un plus petit nombre de thèses. On s'est efforcé de plus de restreindre les sujets; on est entré dans le système des questions *étroites*. Au lieu de formuler ainsi une thèse : « Administration de Colbert : industrie et commerce », on a dit seulement « industrie ». Nous avions l'espoir qu'on gagnerait en intensité de travail ce qu'on sacrifierait en étendue, et c'est ce qui est arrivé.

Tels ont été les premiers efforts en ce qui concerne les thèses. Voici ce qu'ils ont été pour ce qui regarde les textes. On a essayé, là aussi, de ne proposer rien de plus, quant à l'étendue, que la matière nécessaire pour le fonctionnement du concours. Le problème à résoudre n'est pas facile. Il faut, chaque année, combiner un programme qui, sans infliger aux candidats un travail inutile, fournisse en grec, en latin, en français, autant de morceaux également faciles à commenter qu'il y a d'admissibles. Or, comme les grands historiens n'ont pas prévu l'étrange calcul que nous devons appliquer à leurs ouvrages, il s'ensuit qu'à vouloir avec quelque scrupule trouver une équitable, une charitable mesure, on se met aux prises avec un véritable casse-tête. On ne se repent pas de s'y être soumis si l'on a pu délivrer les candidats de quelques semaines d'un labeur superflu.

Cette mesure scrupuleuse dont nous parlons, en voici des exemples : en 1872, comme on l'a vu plus haut, il y avait au programme les huit premiers livres des *Epistolae ad diversos* de Cicéron; on peut vérifier combien cela représentait d'épîtres. Beaucoup de ces pages ne seraient pas désignées au dernier jour; mais le candidat, qui ne peut pas prévoir si le jury ne choisira pas ce qui lui semble, à lui, indifférent, est obligé de tout préparer. On a cru mieux faire en délimitant à l'avance un choix définitif et en désignant (en 1877) un certain nombre de lettres seulement, toutes importantes, toutes intéressantes à commenter; on n'en a

désigné que le nombre absolument nécessaire pour fournir matière à l'épreuve.—De même, tandis que le programme de 1875 portait, avec deux livres des *Histoires* de Tacite, cinq livres des *Lettres* de Pline le Jeune, on a cru plus à propos de désigner (pour 1878) neuf lettres seulement de Pline, qui devaient suffire, avec l'*Agricola* de Tacite, pour trouver les 20 à 22 sujets d'explication exigés. — On s'est efforcé enfin de mettre au programme certains textes correspondant aux thèses : la *Vie de Démosthène* par Plutarque, si l'on donnait en thèse la lutte du grand orateur contre la Macédoine; un des discours de Cicéron contre Rullus, si l'on donnait en thèse les lois agraires de Rome, etc. Un autre embarras dans la combinaison d'un tel programme, est, nous l'avons dit, de ne pas laisser dégénérer les textes en thèses, ce qui arriverait si facilement de soi-même. On s'est appliqué à éviter ce péril.

Quelles qu'eussent été ces premières tentatives, nous n'arrivions pas à décharger le concours comme nous le souhaitions tant que manœuvrerait comme par le passé le mécanisme qui exige de chaque candidat toute la somme de travail exigée pour une trentaine d'admissibles. N'y avait-il donc pas quelque moyen de tourner la difficulté sans porter atteinte à des prescriptions qu'il n'était pas en notre pouvoir de transformer? Le Conseil supérieur voulut bien reconnaître comme loisible au président de modifier les opérations comme il suit. Une lettre ministérielle en date du 7 novembre 1877 s'exprimait ainsi : « ... Quant à la proposition tendant à faire traiter dans la même séance la même thèse par deux candidats, le Conseil a exprimé l'avis que le règlement actuel autorise pleinement ce mode d'opération. » Ceci faisait allusion à un changement assez indifférent par la forme et l'apparence, mais très important, pensions-nous, par ses futurs résultats, et que nous avions tout d'abord proposé. Le rapport du président, en date du 30 septembre 1880, rapport publié à l'*Officiel* du 9 octobre, en parlait comme il suit : « Il y aurait un moyen de diminuer le lourd fardeau des thèses : ce serait de faire traiter un même sujet par deux candidats successivement en une seule séance. De la sorte, il ne faudrait plus trouver que 10 sous-thèses pour 20 admissibles, que 12 pour 24, etc., et chaque candidat n'aurait plus à préparer que 10 fois au lieu de 20 la tâche d'un seul; le programme des thèses se trouverait réduit précisément de moitié. » Le rapport ajoutait : « Le Conseil supérieur a autorisé, dans sa séance du 24 juillet 1877, cette innovation. Nous avons voulu toutefois, avant d'y recourir, chercher à accorder de quelque manière le système adopté jusqu'à ce jour avec les néces-

sités d'une préparation que les mesures nouvelles et le progrès des études rendent plus intense que jamais. » De fait, scrupuleusement préoccupés de ne rien précipiter, de respecter ce qui s'était fait avant nous, et de ne point négliger les objections assez nombreuses qui nous étaient faites, ce n'est qu'en 1882 que nous avons introduit ce changement. Il a entièrement réussi, de l'avis de tous, et notre jury croit avoir rendu enfin possible que le programme des thèses fût allégé en effet de moitié.

Ce n'est pas tout. Nous avons proposé plusieurs fois la suppression de la correction de copie. « Cet exercice, disions-nous, figure aussi, il est vrai, à l'agrégation des lettres et à celle de grammaire; présente-t-il au concours d'histoire un égal à-propos? La mémoire y joue nécessairement un trop grand rôle. Si le candidat, qui n'a aucune note ni aucun livre, ne connaît pas très bien la question traitée par l'élève, et si la copie à corriger pèche seulement, dans un récit fort peu complexe, par un petit nombre de lacunes ou par des erreurs de détail, comment lui est-il possible de juger, et que signifie l'épreuve? Comment montrera-t-il certaines qualités de direction et de critique, qu'il mettrait peut-être fort bien en œuvre comme professeur sur des sujets moins inattendus? » Mais, dit-on, c'est une épreuve toute professionnelle, et le concours d'agrégation doit avant tout rechercher et estimer les qualités professionnelles. Nous répondrons qu'aux agrégations de lettres et de grammaire la correction de copie doit très vraisemblablement avoir ce caractère, mais que chez nous voici ce qui arrive depuis plusieurs années, et la réponse est péremptoire : ce sont les élèves sortant de l'École normale qui, généralement, réussissent le mieux dans cet exercice, non certes qu'ils aient pour eux l'expérience, mais parce qu'un esprit vif et alerte aide à se tirer d'affaire en toute occasion. — Toutefois, le Conseil supérieur de l'instruction publique, ayant examiné dans sa séance du 24 juillet 1877 ce projet de modification au titre VII du statut du 27 février 1869, ne l'a point admis. Notre jury renouvelle sa proposition après une nouvelle expérience. Si elle n'est pas adoptée, il mettra de nouveau tous ses soins à faire réussir cette épreuve ingrate, et souhaitera du moins qu'elle soit placée à la fin du concours, afin que les autres épreuves, plus importantes, ne souffrent pas de l'accroissement de fatigue qu'elle apporte.

Un autre changement a été fait, pour l'épreuve de l'argumentation qui doit suivre chaque exposition de thèse. Voici, selon les termes du rapport adressé par le président du jury au ministre, en date du 6 mai 1877 (rapport non publié), quelle était la pratique

d'alors : « Le candidat A doit faire son exposition à 8 heures du matin, le candidat B à 9 heures. Après que A a parlé trois quarts d'heure, un quart d'heure est réservé pour que B argumente et que A réponde. Aussitôt après, les rôles changent. B parle trois quarts d'heure et, pendant un quart d'heure ensuite, A l'argumente et B répond. — Comprend-on l'embrouillement d'esprit où chacun des deux candidats peut être, ayant eu pendant la journée précédente à préparer sa propre exposition et quelques arguments à opposer à son adversaire sur un tout autre sujet, soit pour se défendre, soit pour attaquer? Comprend-on la gêne et le malaise que chacun d'eux doit éprouver, ayant à passer alternativement et tout de suite, pendant ces deux heures, d'une importante matière à une autre, ayant à songer, pendant qu'il écoute l'exposition qu'il doit argumenter, à celle que tout à l'heure il devra faire lui-même?... Pour échapper à cette confusion et à cette gêne, qui risquent de leur faire manquer leur plus grave épreuve, que font les candidats? Ils ne préparent que leur exposition, ils apportent tout le dossier de notes qu'ils ont réunies sur le sujet traité par leur adversaire, et, pendant que B parle, A cherche fièvreusement ce que pourront bien lui fournir ces papiers qu'il a à peine revus la veille. Peut-être un esprit très avisé parviendra-t-il quelquefois à briller en dépit de ces surprises ; mais elles peuvent assurément troubler les meilleures intelligences, et laisser le champ libre aux qualités de second ordre, au détriment du vrai mérite. »

Un meilleur mécanisme n'était pas difficile à trouver. Si la liste des admissibles contient 25 noms, par exemple, opposez les 13 derniers comme argumentants aux 13 premiers, qui exposeront leur thèse, puis les 12 premiers comme argumentants aux 12 derniers, devenus exposants; chacun aura de la sorte la libre préparation de chacune des deux épreuves. Telle est depuis plusieurs années notre pratique, contre laquelle nulle objection n'a été soulevée.

Peut-être conclura-t-on de ce qui précède que, si le concours d'agrégation d'histoire paraît encore trop chargé, ce n'est pas sans doute le jury de ces dix dernières années qu'on en doit accuser. Dans les bornes étroites de ses attributions, aidé par la confiance et l'expérience de M. le directeur de l'enseignement secondaire, de qui il relève immédiatement, ce jury a cherché tous les moyens d'atténuer un véritable mal : il a eu cette préoccupation constante. Il y a réussi quelque peu par certains changements partiels. Il a proposé d'autres modifications qu'il n'était pas en son pouvoir d'accomplir.

(A suivre.) GEFFROY.

LE BUDGET

DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE

DEVANT LES CHAMBRES

ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET SECONDAIRE

Chambre des députés

Séance du 15 décembre 1884.

Chapitre premier. — Traitement du Ministre et personnel de l'administration centrale, 948,150 francs. — Adopté.

Chap. 2. — Matériel de l'administration centrale, 165,000 francs. — Adopté.

Chap. 3. — Conseil supérieur et inspecteurs généraux de l'instruction publique, 120,000 francs. — Adopté.

Chap. 4. — Services généraux de l'Instruction publique, 380,000 fr. — Adopté.

Chap. 5. — Administration académique, 1,798,000 francs. — Adopté.

Chap. 6. — Facultés, Professeurs suppléants chargés de cours, Administration, 5,539,225 francs.

SUPPRESSION DES FACULTÉS CATHOLIQUES DE THÉOLOGIE. — AGE DE LA MISE A LA RETRAITE DES PROFESSEURS

M. le ministre de l'instruction publique. — Messieurs, la commission du budget avait primitivement décidé de proposer à la Chambre la suppression du crédit affecté jusqu'à ce jour aux Facultés de théologie protestantes et aux Facultés de théologie catholiques. De mon côté, je m'étais proposé de demander que cette question ne fût pas examinée à propos de la discussion du budget. J'ai appris que la commission était revenue en partie sur sa décision, qu'elle n'allait pas proposer à la Chambre la suppression des Facultés de théologie protestantes, mais qu'elle avait maintenu sa décision pour les Facultés de théologie catholiques.

Messieurs, je me borne à rappeler simplement les précédents. A différentes époques, soit devant cette Chambre, soit devant celle qui l'a précédée, plusieurs de nos honorables collègues ont demandé la suppression des Facultés de théologie catholiques; la Chambre s'est toujours refusée à statuer sur le fond, principalement par cette raison, qu'il était de mauvaise politique et de mauvaise méthode parlementaire de chercher à détruire, par des votes budgétaires, les institutions qui reposaient sur des lois.

C'est ainsi, messieurs, qu'en 1876, en 1879 et en 1881, la Chambre qui a précédé celle-ci et la Chambre actuelle ont maintenu les Facultés de théologie...

Après avoir constaté que la Chambre est saisie de deux projets, l'un

de M. Paul Bert, l'autre de M. Boysset sur la suppression des Facultés de théologie, M. le ministre conclut ainsi :

La loi sur laquelle reposent les Facultés de théologie catholique est-elle une loi qui puisse prêter à la discussion? C'est le décret de 1808; c'est bien une loi, comme le dit M. Boysset. C'est un décret qui a force de loi. J'ajoute que ce décret organique n'est pas seulement le décret organique des Facultés de théologie catholique, c'est le décret organique de l'Université de France.

Voix à droite. Tout entière!

M. le ministre. — C'est le décret qui a institué toutes nos Facultés d'enseignement supérieur, et par conséquent il n'est pas possible, si l'on veut appliquer la thèse que vous avez sanctionnée par vos votes précédents, et que vous propose de sanctionner la commission spéciale, il n'est pas possible de dire que ces Facultés ne reposent pas sur une loi. S'il en est ainsi, je demande à la Chambre de persévérer purement et simplement dans sa jurisprudence. La question n'est pas indéfiniment ajournée, elle est soumise à la Chambre directement par le rapport d'une de nos commissions, rapport déposé par un des auteurs de la proposition de loi. Dans ces conditions toutes particulières, et qu'il était intéressant de faire connaître, je prie la Chambre de vouloir bien ne pas accepter la proposition de la commission du budget et de voter en ce moment le crédit que j'ai demandé pour le fonctionnement des Facultés de théologie catholiques.

M. Antonin Dubost, *rapporteur.* — Messieurs, en vous proposant la suppression du crédit relatif aux Facultés de théologie, votre commission s'est placée à un tout autre point de vue que celui de l'honorable ministre de l'instruction publique.

Elle a considéré qu'il ne lui était pas possible de vous proposer le vote d'un crédit qui ne correspond en réalité à aucun service public.

En effet, messieurs, quelle est depuis bien longtemps, et particulièrement depuis un certain nombre d'années, la situation des Facultés de théologie catholiques en France?

Ces Facultés sont au nombre de cinq : Paris, Aix, Bordeaux, Lyon et Rouen.

D'après les chiffres que j'ai sous les yeux, ces cinq Facultés comprennent en totalité 37 élèves inscrits.

Il y en a un à la Faculté de Paris; il n'y en a point à la Faculté d'Aix; il y en a un à la Faculté de Bordeaux; aucun à celle de Lyon; et enfin, trente-cinq — je ne sais pas pourquoi — à celle de Rouen.

M. le vicomte **Desson de Saint-Aignan.** — Conservez au moins celle-là.

M. le rapporteur. — Quelle peut donc être l'utilité pratique de ces Facultés? Au moins délivrent-elles des diplômes?

Messieurs, depuis qu'elles existent, depuis 1808, elles n'ont pas délivré en moyenne plus de dix diplômes par an!

De tout temps cette situation a été signalée, et on a demandé d'y mettre un terme. A cet égard, je vous demande la permission de vous lire trois lignes d'un rapport que M. le duc de Broglie, le père, adressait déjà à la Chambre des députés, sous le gouvernement de Juillet.

Voici ce que disait M. le duc de Broglie :

« Les Facultés de théologie catholiques, en supposant qu'on les maintienne, ne seront jamais que ce qu'elles ont été jusqu'ici, une lettre morte, de vains simulacres, des salles désertes, quelques oisifs qui se pressent en hiver autour du poêle, point d'étudiants, des professeurs dignes d'un meilleur sort... »

Si les Facultés de théologie sont ce que je viens de dire et ce que disait avant nous à la Chambre des députés, sous la monarchie de Juillet, M. le duc de Broglie, est-il admissible que la commission du budget puisse proposer et la Chambre voter une dépense de 162,700 francs par an? Un tel chiffre ne constituerait-il pas un véritable gaspillage de la fortune publique, et cette fois les accusations de nos honorables collègues de la droite ne seraient-elles pas fondées?

M. le ministre de l'instruction publique objecte qu'il n'est pas d'usage de supprimer par une disposition budgétaire un service public qui a été constitué par une loi, que c'est même contraire à votre jurisprudence.

C'est là une thèse qui n'est pas absolue et contre laquelle vous avez souvent protesté par vos votes. Quant à votre prétendue jurisprudence, elle n'est pas constante et je prends la liberté de rappeler à M. le ministre qu'hier encore la Chambre y faisait une infraction grave en supprimant dans le budget de la guerre les aumôniers militaires qui avaient été constitués par la loi des cadres...

M. le président. — Les conclusions de la commission, sur lesquelles la Chambre doit statuer, étant contraires à la proposition du Gouvernement, je donne la parole à M. Freppel, qui, par amendement, demande le rétablissement du crédit que le Gouvernement avait proposé.

M. Freppel. — Les Facultés de théologie méritent-elles de conserver dans l'instruction publique la place qu'elles y occupent dequis soixante-dix ans, je devrais dire depuis qu'il y a des Universités au monde, puisque les Facultés de théologie ont été le noyau primitif de tous ces établissements? Telle est la question.

Si l'on posait une pareille question en Angleterre ou en Allemagne; à Oxford, comme à Cambridge; à Bonn, comme à Leipsig; à Berlin, comme à Vienne, elle y causerait une profonde surprise : catholiques, protestants, libres penseurs, tous répondraient d'une voix que, à quelque point de vue que l'on se place, la théologie a son rang marqué dans l'ensemble des études universitaires, et qu'un enseignement supérieur d'où l'on voudrait l'exclure systématiquement ne serait plus qu'un enseignement découronné, un enseignement décapité.

Voilà ce que l'on répondrait à une pareille question dans tous ces pays, où la science est en honneur au moins autant que parmi nous. Et pourquoi? Parce que, en raison même de sa nature et de son objet, la théologie a toujours été et restera toujours la première de toutes les sciences.

M Cantagrel. — Ah oui! parlons-en!

M. Freppel. — Laissez-moi au moins prouver ce que j'avance.

La théologie est la première de toutes les sciences, parce qu'elle s'occupe des doctrines qui ont le plus puissamment influé sur la marche de l'esprit humain, parce qu'elle porte sur les faits qui tiennent dans l'histoire du monde la place la plus considérable. Pouvez-vous le contester?

Voilà pourquoi il est impossible de ne pas lui assigner une place dans l'enseignement supérieur. Et en effet, messieurs, concevez-vous un haut enseignement devant embrasser toutes les catégories du savoir humain, et laissant de côté, pour les ignorer ou les méconnaître, ces grandes questions dogmatiques et morales autour desquelles l'esprit humain s'est agité, s'est passionné depuis dix-huit siècles dans les assises générales de la chrétienté ou au sein des écoles; ce mouvement d'idées sans pareil dans l'histoire, qui va de saint Paul à Origène, d'Origène à saint Augustin, de saint Augustin à saint Thomas d'Aquin, de saint Thomas d'Aquin à Bellarmin, Suarez, Bossuet et jusqu'à nos jours!

Mais vous n'avez qu'à entrer dans la bibliothèque du Palais-Bourbon pour vous convaincre que les ouvrages des théologiens figurent pour les trois quarts parmi les monuments de la pensée humaine!

Comprenez-vous un enseignement supérieur ayant la juste et légitime prétention de donner une place à toutes les catégories du savoir humain, ét ne faisant aucune part à l'histoire ecclésiastique? Vous pouvez vous faire du rôle historique de l'Église telle idée que vous voudrez, mais ce que vous ne sauriez contester, car c'est l'évidence même, c'est que l'Église a rempli un rôle immense dans le monde, avec sa hiérarchie, ses conciles, ses papes, ses institutions, son action sur les sociétés civiles. Retrancher l'histoire ecclésiastique des programmes universitaires, ce serait absolument comme si on voulait, en astronomie, rayer le soleil du planisphère.

Comprenez-vous un enseignement philologique complet, — et tout le monde sait que la philologie a pris de nos jours une très grande importance, — comprenez-vous un enseignement complet des langues étrangères et anciennes, et d'où l'on bannirait la langue, sinon la plus ancienne, du moins la plus célèbre de toutes, la langue hébraïque, et, par suite, l'étude de ce livre par excellence, d'où est sortie la civilisation chrétienne avec ses grandeurs et ses supériorités

morales, de ce livre des livres, qui serait encore le monument le plus merveilleux de l'art et de la pensée, alors même qu'il ne serait pas le code immortel de tous les chrétiens. Quand l'exégèse biblique occupe une si grande place dans les Universités allemandes et anglaises, comment serait-il possible de ne lui faire aucune part dans le haut enseignement français? Ce serait une véritable déchéance!

Et enfin, — car c'est par là que je termine cette rapide énumération des matières de l'enseignement que l'on vous propose de supprimer, — comprenez-vous un enseignement universitaire complet d'où l'on exclurait l'étude du droit canonique, de ce droit qui, depuis tant de siècles, côtoie le droit civil, avec lequel il a de si grands rapports, et qui lui a fait des emprunts si considérables, comme vous pourriez vous en convaincre en lisant le bel ouvrage de M. Troplong, concernant l' « influence du christianisme sur le droit romain ».

Mais, messieurs, la chaire de droit canonique dans nos Facultés de théologie est d'autant plus nécessaire que vous n'en avez pas dans vos Facultés de droit civil, et que vous ne pouvez pas en avoir, par la raison bien simple qu'il n'y a pas en France un laïque docteur en droit canonique, et ayant assez étudié pour les enseigner, ces matières aussi vastes que difficiles. Si la science du droit canonique était plus répandue chez les laïques, nous n'aurions pas eu le regret de voir à cette tribune, dans la discussion de la loi du divorce, des orateurs confondre les empêchements prohibitifs du mariage avec les empêchements dirimants, et les déclarations de nullité du mariage avec la rupture du lien matrimonial.

La suppression de la chaire de droit canonique dans nos Facultés de théologie serait une lacune regrettable aux yeux de tous ceux qui estiment que la science juridique doit être cultivée dans toute son étendue et sous tous ses aspects.

J'en ai dit assez, messieurs, pour vous montrer que, par sa nature et son objet, par son importance doctrinale et historique, la théologie mérite de prendre place à côté du droit, de la médecine, des lettres et des sciences et que, par conséquent, on ne saurait l'exclure de l'enseignement supérieur, sans rapetisser, sans amoindrir l'Université de France.

Mais nous dit-on, les Facultés de théologie ne confèrent que peu de grades, et encore ces grades n'ont-ils aucune valeur canonique.

Voilà l'objection principale que l'on nous oppose. Cette objection, je ne puis pas la prendre dans le rapport de M. Antonin Dubost qui ne dit mot des motifs de la commission; je suis forcé de l'emprunter soit à divers journaux, soit aux rapports précédents de MM. Paul Bert et Charles Boysset.

Les Facultés de théologie ne confèrent que peu de grades, je n'en disconviens pas, bien que la seule Faculté de théologie de Rouen ait conféré, dans l'espace d'une vingtaine d'années, 116 grades, dont 19 de docteurs. Il y a beaucoup de Facultés de lettres en province qui, dans le même espace de temps, ne délivrent pas 19 diplômes de docteurs.

M. Paul Bert. — Quand cela?

M. Freppel. — De 1857 à 1882.

M· Paul Bert. — Il n'y en a que 17.

M. Freppel. — Voici les chiffres exacts :

« Depuis 1857 jusqu'au 1er juillet 1882, la Faculté de théologie de Bordeaux a conféré 116 diplômes, dont 69 de bacheliers, 28 de licenciés, 19 de docteurs. » Je répète que dans le même intervalle de temps, il y a peu de Facultés de lettres, en province, qui aient délivré autant de diplômes de docteurs.

Mais enfin, je ne le conteste pas : les Facultés de théologie catholiques confèrent un nombre de grades relativement peu considérable. Cela tient à la multiplicité des examens passés dans les grands séminaires; car je suis heureux d'apprendre à cette Chambre que la carrière ecclésiastique est, de toutes, celle où l'on passe le plus d'examens.

Pour arriver à la prêtrise, il faut au moins quatre examens de fin d'année, plus quatre examens d'ordination, et, ensuite, chaque prêtre est obligé de subir des examens pendant cinq ans dans certains diocèses, pendant dix ans dans

d'autres. Cette multiplicité d'examens rend plus rares les candidatures aux grades; car enfin, on ne peut pourtant pas employer toute sa vie à passer des examens. Quoi qu'il en soit, les grades fussent-ils encore moins nombreux, qu'il n'en résulterait absolument rien contre l'utilité des Facultés de théologie. Est-ce que la science consiste à faire des bacheliers? Le Collège de France ne confère aucun grade, et il n'en est pas moins un foyer de lumières aussi vaste que puissant.

Reste une dernière objection, et celle-là, je l'emprunte à un discours que prononçait M. Jules Roche, il y a un an, à l'occasion du budget des cultes : « L'établissement de Facultés de théologie libres, disait-il, a rendu inutiles les institutions similaires dépendantes de l'État. »

D'abord, je répondrai qu'on exagère beaucoup le nombre de ces Facultés libres. Il n'en reste, à l'heure présente, en France, que deux : celle d'Angers et celle de Lille ; car la Faculté théologique de Poitiers a disparu de fait à la mort du regretté cardinal Pie. Si sur d'autres points les évêques ont fondé des écoles de théologie, à Paris, à Toulouse, à Lyon, ces établissements ne revendiquent ni le nom, ni le caractère de Facultés; mais auraient-ils ce nom et ce caractère, qu'il n'en résulterait rien contre l'utilité des Facultés de l'État. Est-ce que vous avez diminué le nombre de vos Facultés de droit, parce qu'en face d'elles se sont établies des Facultés libres du même ordre? Pas le moins du monde; au contraire, vous avez augmenté le chiffre. Est-ce que la création de la Faculté libre de médecine de Lille vous a empêchés d'improviser immédiatement à côté une institution analogue et dépendant de l'État? Pas davantage; pourquoi donc supprimer les Facultés de théologie de l'État, sous prétexte que, sur un point ou sur un autre, il s'est établi une Faculté libre du même ordre? Ce qu'il faut provoquer, au contraire, c'est l'émulation, c'est la libre concurrence; le progrès de la science n'est qu'à ce prix...

Le jour où vous exclurez de la Sorbonne la Faculté de théologie qui lui a donné son nom, il n'y aura plus de Sorbonne. Vous pourrez, si vous le voulez, conserver ce nom à votre grand établissement universitaire, mais ce nom, il ne le méritera plus.

La Sorbonne ne sera plus désormais qu'un souvenir historique, et son titre lui-même sera un reproche et une accusation contre vous!

M. Charles Boysset. — Messieurs, immédiatement après la création des Facultés de théologie, il y eut, à l'encontre de ces Facultés, un double courant défavorable. D'une part, hostilité des évêques, hostilité déclarée de l'Église. Cette hostilité n'a jamais cessé, et ici je suis en désaccord complet avec toutes les affirmations qui vous étaient fournies tout à l'heure. D'autre part, il y avait opposition de la part de la société laïque ou, tout au moins, profonde indifférence et dédain, par cette raison toute simple que l'enseignement des Facultés de théologie, avec quelque pompe qu'on en ait fait l'éloge, est en pleine discordance avec les vues et avec les données générales de la science moderne...

On vous a parlé des résultats obtenus par l'enseignement théologique, eh bien, voici des chiffres.

Pendant le cours de l'année 1881 les Facultés de théologie catholiques ont coûté à l'État 144,499 fr. Elles ont produit à l'État, en inscriptions et frais d'examens la somme de 1,315 francs. Ainsi, 1,300 francs de recettes et 150,000 fr. de sacrifices budgétaires. Voilà les résultats financiers.

Quant aux diplômes, l'honorable M. Freppel a parlé de 17 diplômes de docteurs qui auraient été délivrés dans une seule des Facultés, celle de Rouen.

Or, j'ai ici les documents officiels. Je trouve qu'à la Faculté de Rouen, pendant quatre années : 1878, 1879, 1880, 1881, quatre diplômes de docteurs ont été délivrés pendant cette longue période, pas un de plus!

Les chiffres donnés par l'honorable M. Freppel sont absolument erronés.

M. Freppel. — Ils sont absolument exacts; ils sont tout à fait officiels!

M. Charles Boysset. — Dans l'ensemble des Facultés de théologie — ce sont encore les chiffres officiels — il a été délivré depuis 1808 jusqu'en 1882, pendant soixante-treize années, 712 diplômes de tout grade, ce qui donne, pour

chaque Faculté, environ 9 diplômes pour chaque année, alors que dans toutes nos Facultés laïques, sciences, lettres, médecine et droit, l'activité déborde.

Sans vouloir fatiguer la Chambre, je voudrais maintenant signaler en quelques mots la valeur des doctrines professées dans les cours de théologie.

J'en ai dit assez, messieurs, pour montrer à la Chambre qu'il y a là un enseignement défectueux et déplorable, attardé et dangereux.

Ainsi j'ai considéré très sommairement la question financière qui n'est pas sans intérêt, puisqu'il s'agit de 150 ou 160,000 francs annuels.

J'ai signalé comme mauvaise et comme dangereuse l'institution elle-même.

Deux mots sur l'intérêt canonique. Si les grades théologiques étaient légalement exigés des fonctionnaires et des dignitaires de l'Église, il y aurait là une considération spécieuse en faveur du maintien des Facultés de théologie.....

Or, pas un seul grade de ces Facultés n'est exigé, pas un seul n'est nécessaire pour être curé, chanoine, évêque ou souverain pontife; à tel point que lorsqu'un évêque est institué, lorsqu'il reçoit la bulle canonique, le saint-père prend soin d'indiquer, s'il est docteur d'une Faculté de théologie officielle de l'État, que ce titre est non avenu et qu'une dispense gracieuse lui est accordée à cet égard.

C'est ce qui est arrivé à un personnage savant et considérable, dont il était question tout à l'heure et qui, paraît-il, est l'oncle d'un de nos collègues : je veux parler de l'abbé Roche, devenu évêque de Gap. Eh bien, dans sa bulle d'institution il est dit formellement : « Bien que vous ne soyez pas pourvu du grade de docteur en théologie. » Et cependant le nouvel évêque était pourvu du diplôme de docteur de la Faculté de Paris.

Il y a plus encore. Quoi qu'on en dise, les évêques repoussent énergiquement les Facultés de théologie. Il y a quelques mois, l'évêque de Marseille fit défense expresse aux prêtres de son diocèse de se présenter aux examens devant la Faculté de théologie d'Aix, Faculté d'État. Et le prélat prescrivait aux membres de son clergé de se présenter devant la Faculté libre de Lyon pour recevoir les grades théologiques. Dans ce but, cette Faculté même envoya une délégation de ses membres à Marseille, en session extraordinaire. Ces faits ont été révélés à la Faculté d'Aix, et le conseil académique s'en est saisi.

Telle est, messieurs, la situation.

Ainsi, soit au point de vue budgétaire, soit au point de vue doctrinal, soit au point de vue concordataire et canonique, les Facultés de théologie n'ont rien à donner, rien à produire de bon ni d'utile. C'est là un débris du passé ; c'est un vestige des vieilles institutions de la monarchie, qui doit à l'instant disparaître.

M. le ministre de l'instruction publique. — Messieurs, je ne monte à la tribune que pour faire une dernière observation.

Il me semblait que je m'étais suffisamment expliqué sur l'attitude du Gouvernement. On a dit qu'il y a quatre ans le Gouvernement avait eu une attitude semblable, grâce à laquelle le projet de loi n'était pas venu en discussion ; mais n'oubliez pas, messieurs, qu'alors on n'était pas en présence d'un projet de loi ayant fait l'objet d'un rapport. Le cas qui se présente aujourd'hui n'est pas le même. La situation est bien différente. Deux projets ont été présentés, une commission a été nommée, les rapports ont été faits et il est difficile d'admettre que cette question ne puisse jamais venir en discussion...

M. le rapporteur. — Utilement.

M. le ministre. — Vous en êtes les maîtres. Elle viendra en discussion quand vous le voudrez, il n'y aura certainement pas d'opposition de la part de la commission, il n'y en aura pas de la part du Gouvernement. Si cette affirmation vous est nécessaire, je n'hésite pas à l'apporter ici ; lorsque M. Pau Bert et M. Boysset demanderont la mise à l'ordre du jour, ce n'est pas le ministre qui s'y opposera.

Une dernière observation : si vous supprimez aujourd'hui les Facultés de théologie par voie budgédaire, vous allez plus loin que la commission spéciale elle-même, et vous laissez en suspens une véritable question d'équité.

Le projet de loi, tel qu'il est sorti des délibérations de votre commission,

s'est préoccupé, pour le cas où l'on supprimerait les Facultés de théologie, du sort fait au personnel.

L'article 2 de la commission dit :

« Les professeurs titulaires et chargés de cours, qui rempliront les conditions de l'article 11, paragraphe 4, du décret du 9 novembre 1853, seront mis à la retraite par suppression d'emploi. »

Jusqu'ici, rien de mieux : c'est l'application pure et simple de la législation existante. Maintenant, quel est le sort que la commission vous propose de réserver à ceux qui seront privés deleurs fonctions et qui n'ont pas droit à la retraite?

M. Paul Bert. — Vous n'avez qu'à présenter un projet de loi spécial.

M. le ministre. — L'article 3 dit : « Ceux de ces fonctionnaires... — et ils sont nombreux — qui n'auraient droit à aucune retraite recevront une allocation annuelle de 3,000 fr. pour les titulaires et 2,000 fr. pour les chargés de cours. »

Je ne soutiens pas en ce moment cet article 3; est-il bon ou mauvais? Je ne veux pas le discuter. Mais vous m'accorderez bien qu'il n'est ni juste ni équitable de prendre des professeurs dans leurs chaires, et au 1er janvier prochain de les mettre dans la rue sans traitement, sans retraite, sans indemnité. Vous arriveriez, si vous adoptiez la proposition de la commission du budget, à dépasser de beaucoup les propositions de la commission spéciale.

J'espère, messieurs, que cette dernière considération vous décidera à accepter le chiffre du Gouvernement tel qu'il l'a primitivement proposé.

M. le président. — La parole est à M. Bourneville pour une autre question.

M. Bourneville. — Messieurs, je désire présenter quelques brèves observations au sujet de l'enseignement médical supérieur.

Tous les ans, depuis une dizaine d'années, à l'occasion d'un travail spécial il m'a été donné de remarquer que, au commencement de l'année scolaire, le personnel des écoles préparatoires de médecine était souvent incomplet, qu'il existait des vacances, que ces vacances, souvent nombreuses, remontaient, non pas à quelques semaines, mais à un temps éloigné, quelquefois même à des années.

En examinant le programme des Facultés de province, des Facultés des sciences, dès lettres ou de médecine, il m'a été donné également de remarquer qu'un certain nombre, un nombre trop considérable de chaires demeuraient vacantes pendant des semaines, et même pendant des années.

J'ai une seconde observation à présenter : elle touche à un point beaucoup plus délicat. Il s'agit de la limite d'âge du personnel des établissements d'enseignement supérieur. Dans la plupart des branches de l'administration, les fonctionnaires sont astreints à une limite d'âge; ainsi à Paris, par exemple, le corps médical et chirurgical des hôpitaux est astreint à une limite d'âge fixée à 65 ans pour les médecins et 63 ans pour les chirurgiens; cependant, les professeurs de cliniques appartenant à la Faculté, qui ont non seulement un service hospitalier à faire, mais qui, de plus, doivent donner un enseignement pénible, laborieux, qui dure de huit à neuf mois, peuvent rester éternellement dans leurs chaires, tandis que les premiers, qui ont moins de besogne, sont soumis à la retraite.

Si l'on jette un coup d'œil sur l'ensemble du personnel enseignant, soit à Paris dans les établissements d'enseignement supérieur, soit en province dans les Facultés des sciences, des lettres ou de médecine, on s'aperçoit qu'un grand nombre de professeurs ont de 70 à 98 ans.

Comment ces professeurs âgés s'acquittent-ils de leurs cours? Les uns se font suppléer; ce sont les plus sages, les plus prudents; d'autres, plus habiles, tout en se faisant suppléer, et afin d'atténuer dans une certaine mesure le mauvais effet de suppléances trop fréquentes, annoncent des cours portant sur une petite partie de leur enseignement. Le doyen et le public sont ainsi avertis. Les cours commencent; deux, trois leçons sont faites et puis le professeur disparaît; ceux qui agissent ainsi sont les habiles.

D'autres professeurs âgés continuent à faire leurs cours, ils le font même d'une façon régulière; mais si l'on examine comment ils s'en acquittent, si l'on

suit leur enseignement avec un peu de soin, on constate qu'il est généralement caduc, nullement à la hauteur de ce qui se fait partout ailleurs, que leur laboratoire ne fonctionne pas ou qu'il fonctionne mal. Ensuite si l'on compare leur enseignement avec l'enseignement similaire qui se donne dans les Facultés de province, on reconnaît souvent que les professeurs de province se tiennent parfaitement au courant de la science et que leurs cours sont même supérieurs à ceux de la Sorbonne ou des autres Facultés de Paris.

Maintenant, si vous comparez cette partie de l'enseignement, non plus avec la province, mais avec les Universités étrangères, vous arriverez à des constatations encore plus pénibles, encore plus déplorables pour notre amour-propre de Français et tout à fait au détriment de notre pays.

Il ne s'agit pas de cas exceptionnels : je me suis livré à quelques recherches, et la statistique que j'ai dressée, quelque imparfaite qu'elle soit, mérite d'appeler votre attention. Je vous demande la permission de citer quelques chiffres.

Au Collège de France, il y a un professeur âgé de 80 ans, un de 75 ans, un de 73, deux de 67 et un de 65. A Montpellier, il y a un professeur de 78 ans, de 76, un de 73, un de 71, un de 69 et un de 68.

A la Faculté de médecine de Paris, il y a un professeur âgé de 78 ans... un de 75 ans, un de 74 ans, un de 73 ans, deux de 68 ans. A la Sorbonne, il y a un professeur de 84 ans, un de 73 ans, deux de 72 ans, un de 71 ans. Je ne parle pas du Muséum, mais vous y trouverez également des professeurs d'un âge non moins respectable.

L'orateur constate qu'un décret a été rendu attribuant à la commission permanente du Conseil supérieur le droit de statuer sur les mises à la retraite des professeurs de Facultés.

Ce décret est illusoire parce que les mises à la retraite ne peuvent être faites que sur la demande des professeurs.

M. le ministre de l'instruction publique. — En 1882, on a rendu un décret dont M. Bourneville a lu quelques passages et ce décret donne au ministre la faculté de provoquer la mise à la retraite d'un professeur, après avoir pris l'avis de la section permanente du Conseil supérieur.

M. Bourneville a dit que le décret rendu en 1882 était inefficace. L'honorable membre se trompe sur ce point. Il suffit, en effet, de comparer deux époques, les années qui ont précédé le décret de 1882, et celles qui l'ont suivi. De 1880 à 1882, le ministre de l'instruction publique n'a mis à la retraite que 11 professeurs; depuis le 4 novembre 1882 jusqu'au 4 novembre 1884, il en a mis 23, un peu plus du double.

M. le président. — Le chiffre de la commission est de 5,539,225 fr.; c'est celui-ci qui constitue un amendement et que je mets aux voix. Il ne comprend pas, par conséquent, le crédit accordé aux Facultés catholiques, mais il comprend celui qui est affecté aux Facultés protestantes.

Il a été déposé une demande de scrutin public signée par MM. Lafont, Giard, Remoiville, Clémenceau, etc.

La Chambre des députés adopte l'amendement par 264 voix contre 214.

Chap. 7. — Facultés (Matériel. — Personnel auxiliaire. — Dépenses diverses et bibliothèques universitaires), 2,520,675 francs.

Chap. 8. — Dépenses communes à toutes les Facultés, 2,019,005 francs.

Chap. 9. — Facultés dont les dépenses donnent lieu à compte avec les villes, 1,123,250 francs.

Chap. 10. — École des hautes études, 296,000 francs.

Chap. 11. — École normale supérieure, 500,000 francs.

Chap. 12. — Collège de France, 490,280 francs.

Chap. 13. — Enseignement des langues orientales vivantes, 154,616 fr.

Chap. 14. — École des chartes, 70,000 francs.

Chap. 15. — École française d'Athènes, 78,000 francs.

Chap. 16. — École française de Rome, 72,000 francs.

Chap. 17. — Muséum d'histoire naturelle (Personnel), 300,000 francs.

Chap. 18. — Muséum d'histoire naturelle (Matériel), 618,000 francs.

Chap. 19. — Bureau des longitudes, 170,600 francs. Chap. 20. — Observatoire de Paris, 310.000 francs. Chap. 21. — Bureau central météorologique, 180,000 fr. Chap. 22. — Observatoire d'astronomie physique de Meudon, 76,400 fr. Chap. 23. — Observatoires de Marseille, Toulouse, Bordeaux et Lyon, 63,100 francs. Chap. 24. — Observatoire météorologique de Montsouris, 38,000 francs. Chap. 25. — Observatoires de Besançon, de Clermont, du Pic-du-Midi, écoles d'astronomie. (Dépenses communes à tous les observatoires), 117,300 francs.

Chap. 26. — Encouragements aux membres du corps enseignant et souscriptions aux ouvrages classiques, 30,000 fr.

Chap. 27. — Institut national de France, 710,000 francs.

Chap. 28. — Académie de médecine, 75,500 francs.

Chap. 29. — Bibliothèque nationale (Personnel), 390,000 francs.

Chap. 30. — Bibliothèque nationale (Matériel), 270,000 francs.

Chap. 31. — Bibliothèque nationale (Dépenses extraordinaires et catalogues), 50,000 francs. Chap. 32. — Bibliothèques publiques de Paris, 212,600 francs. Chap. 33. — Bibliothèques publiques des départements, 24,600 francs. Chap. 34. — Service général des bibliothèques, 52,800 fr. Chap. 35. — Bibliothèques publiques (Dépenses extraordinaires et catalogues des manuscrits), 20,000 francs. Chap. 36. — Archives nationales, 200,000 francs.

Chap. 37. — Sociétés savantes et échanges internationaux, 135,000 fr. Chap. 38. — *Journal des Savants*, 24,000 francs. Chap. 39. — Souscriptions scientifiques et littéraires, 100,000 francs. Chap. 40. — Bibliothèques scolaires et populaires, 250,000 francs. Chap. 41. — Encouragements aux savants et gens de lettres, 200,000 francs. Chap. 42. — Voyages et missions. Musée ethnographique, 180,000 francs. Chap. 42 *bis*. — Institut archéologique du Caire, 65,860 francs. Chap. 43. — Recueil et publication de documents inédits de l'histoire de France, 150,000 francs. Chap. 44. — Voyages et missions scientifiques en Algérie, 4,000 francs.

Chap. 45. — Frais généraux de l'instruction secondaire, 195,000 francs. Chap. 46. — Lycées nationaux, 7,807,400 francs. Chap. 47. — Collèges communaux, 2,832,100 francs. Chap. 48. — Enseignement secondaire des jeunes filles, 1,003,000 francs. Chap. 49. — Bourses nationales et dégrèvements, 2,700,000 francs. Chap. 60. — Reconstruction et agrandissement de la Sorbonne, 1,400,000 francs.

Tous ces chapitres sont adoptés.

Le Sénat ayant rétabli le crédit pour les Facultés de théologie, la question est revenue devant la Chambre des députés. (Séance du jeudi 12 mars.)

M. Fallières, ministre de l'instruction publique, a demandé le rétablissement du crédit en insistant sur le danger de supprimer, par voie budgétaire, des services établis par la loi.

M. Mézières a reproduit les mêmes arguments. Les Facultés de théologie ont peu d'élèves, mais on ne peut juger la valeur d'un cours par le nombre des auditeurs. Les professeurs de théologie n'ont jamais fait

d'opposition au gouvernement; ils ont longtemps représenté la partie libérale du clergé français. Ce sont eux qui ont soutenu les principes de l'Église gallicane. L'orateur ajoute qu'il serait inique de supprimer l'emploi de professeurs qui sont entrés dans l'Université à la suite de concours et qui ont eu des amertumes à subir quand ils se sont séparés du clergé militant.

M. Roche, au nom de la Commission du budget, demande le rejet des crédits qui est voté par 255 voix contre 211.

Enfin le Sénat, dans sa séance du samedi 21 mars a consenti à la suppression des Faculté de théologie après des débats assez vifs que nous résumons ci-après.

SÉNAT

Séance du samedi 21 *mars.*

M. Jules Ferry, président du Conseil : Je suis du très petit nombre des personnes qui s'intéressent aux Facultés de théologie. Je l'ai prouvé, Messieurs, vous pourrez le demander à Rome.

J'ai fait, ayant l'honneur d'être ministre de l'instruction publique, tous les efforts possibles pour vivifier cette institution, dont je comprenais la haute portée, l'utilité sociale, dont j'avais appris à respecter et à estimer le personnel si élevé, si libéral, si exceptionnellement libéral dans notre clergé français. J'aurais voulu, permettez-moi cette expression un peu triviale, faire quelque chose des Facultés de théologie. Mais je ne le pouvais pas à moi seul.

Les partisans de cette institution étaient rares autour de moi, — je crois même n'avoir rencontré que mon regretté et éminent collaborateur et ami, M. Dumont, qui portait le même intérêt que moi à cette institution et qui formait pour son avenir des vœux analogues aux miens, mais ce n'était pas assez d'une bonne volonté au ministère de l'instruction publique, il fallait une autre bonne volonté, il fallait la bonne volonté du Saint-Siège et des évêques. Je n'apprendrai rien à personne en rappelant que le Saint-Siège a laissé les Facultés de théologie attendre depuis 1808 une investiture canonique qu'il a refusée à tous les pouvoirs, au gouvernement impérial comme au gouvernement républicain. Le Saint-Siège n'y tient pas; il ne dira pas qu'il n'en veut pas, mais il le montre.

Quant aux évêques, à l'exception du très éminent et très éclairé archevêque de Rouen, M. de Bonnechose, je crois qu'ils partageaient à cet égard les sentiments du Vatican, et qu'ils étaient d'avis que les vraies Facultés de théologie c'étaient les cours de théologie des séminaires.

Est-ce, Messieurs, sur ce terrain-là que vous allez élever un conflit? Est-ce pour une institution que tout le monde a laissé tomber, à laquelle l'Église ne tient guère, que vous allez troubler la paix publique, proclamer le désaccord avec l'autre Chambre, jeter le pays dans une crise politique et gouvernementale? Messieurs, permettez-moi de vous dire que ce serait contraire à toute sagesse, à tout bon sens politique.

M. le Président. — Il y a un amendement de M. Bardoux.

« Chap. 6. — Facultés de théologie. — Rétablir le crédit primitif présenté par le Gouvernement. »

M. Bardoux. — Il existe sept Facultés de théologie : deux protestantes, cinq catholiques. La Chambre des députés a maintenu les deux Facultés de théologie protestante. Je n'ai rien à dire, et je ne les attaque pas. Mais elle a voulu supprimer les cinq Facultés de théologie catholique. La commission des finances du Sénat vous propose de maintenir les crédits nécessaires pour assurer l'existence

de la vieille et illustre Sorbonne, la Faculté de théologie de Paris, celle qui a doté la France de la maison de Richelieu.

Quelle est la date de l'existence de ces sept Facultés, sauf la Faculté de Strasbourg, transférée à Paris après nos infortunes ? Elles ont toutes la même origine : elles ont été créées par le statut fondamental de l'Université en 1808. Il en résulte que tous les professeurs des Facultés de théologie sont des universitaires et bénéficient, par conséquent, de tous les avantages des professeurs titulaires de l'Université. Ces avantages, Messieurs, vous ne pouvez pas budgétairement les leur enlever.

L'existence des Facultés de théologie est un corollaire du Concordat. Étant instituées, un autre décret, qui a encore force de loi, a prononcé l'inamovibilité de tous les professeurs des Facultés.

Il en résulte qu'on ne peut leur enlever leur chaire que dans deux circonstances : lorsque la chaire est supprimée par une loi ou lorsque leur personne est atteinte par un délit, ou une infraction grave aux règlements. Alors, vous le savez, une autorité spéciale qui s'appelle le Conseil supérieur de l'instruction publique peut, à l'aide d'un jugement, prononcer leur suspension et les rayer des cadres. Ce sont les deux seuls cas où le principe de l'inamovibilité des professeurs de Facultés fléchit. C'est un droit qui se rapproche de celui de la propriété du grade pour l'officier, et aussi du principe de l'inamovibilité qui concerne la magistrature. Ce principe couvre aussi les professeurs des Facultés de théologie, qu'elles soient protestantes ou qu'elles soient catholiques.

Jamais on n'a apporté atteinte au statut fondamental de l'Université de 1808 ; jamais, à aucune époque de notre histoire, on n'a songé à le détruire par voie budgétaire ; il arriva cependant une époque où, les Facultés de théologie n'étant pas discutées, ceux qui étaient titulaires des chaires de Facultés de théologie furent dans la nécessité de prêter un nouveau serment. C'était après la révolution de Juillet. Il existait une Faculté de théologie à Toulouse. Le siège archi-épiscopal de Toulouse était occupé par un adversaire énergique des institutions de juillet : Mgr Dastros, un certain nombre de professeurs de la Faculté de droit de Toulouse et tous les professeurs de la Faculté de théologie de Toulouse, hormis un seul, ne voulurent pas prêter serment et donnèrent leur démission. Or, aux termes du décret-loi de 1808, il ne peut pas être pourvu aux sièges vacants des Facultés de théologie sans que l'ordinaire, c'est-à-dire l'archevêque ou l'évêque fasse une présentation. L'ordinaire présente trois titulaires parmi lesquels choisit le ministre de l'instruction publique. L'archevêque de Toulouse se refusa absolument à des présentations, et un seul professeur, l'abbé James, resta titulaire de sa chaire jusqu'à sa mort et reçut son traitement pendant le temps que les autres chaires étaient vacantes. Les successeurs de l'archevêque Dastros refusèrent également de proposer des titulaires. Devant ce refus continu, persistant, la Faculté de théologie de Toulouse ne put pas se rouvrir. Mais vous voyez combien le principe était puissant...

Les professeurs de théologie sont régis par la même loi que les autres professeurs au point de vue des pensions civiles. Une retenue est opérée sur leur traitement, et le premier mois de ce traitement, lorsqu'ils viennent d'être nommés, est retenu tout entier, de telle sorte qu'on ne peut pas les dépouiller par une suppression autrement qu'en les indemnisant de leurs droits à la retraite.

M. le Président du conseil a déclaré que depuis bien des années, depuis l'ordonnance de septembre 1830, tous les efforts des ministres des cultes avaient tendu à faire accorder par la cour de Rome une valeur canonique aux grades conférés par nos Facultés de théologie, afin que le Gouvernement pût conférer les dignités ecclésiastiques aux prêtres licenciés ou docteurs de ces Facultés. Eh bien ! le fait que je tiens à porter à la connaissance de cette assemblée, c'est que, depuis quelques mois seulement, ces efforts ont abouti ; le Saint-Siège, le pape Léon XIII, reconnaît aujourd'hui les grades de nos Facultés de théologie catholique de l'Etat.

J'ai eu sous les yeux des brefs qui approuvent...

M. Fallières, ministre de l'instruction publique et des cultes. — Il y en a cinq.

M. Bardoux. — Pardon ! monsieur le ministre, il y en a dix : il n'y a encore que dix diplômes qui aient été soumis au Saint-Siège.

Il y a ce fait capital, essentiel, important, que la papauté ratifie aujourd'hui les grades de nos Facultés, leur attribue la valeur canonique. Je le répète, c'est un résultat considérable qui avait été poursuivi pendant bien des années et que, jusqu'à présent, on n'avait pas obtenu.

M. le ministre de l'instruction publique. — Après les paroles qu'a prononcées au sujet des Facultés de théologie catholique, M. le président du conseil, je n'ai rien à dire de la question politique. Je ne veux faire que deux observations.

La première est relative aux négociations diplomatiques dont vient de parler l'honorable M. Bardoux.

M. le président du conseil vous a expliqué qu'il avait fait, il y a deux ou trois ans, des efforts considérables pour obtenir du Saint-Siège que l'institution canonique fût décernée à tous les grades des Facultés de théologie catholique de l'État, et que ces efforts avaient complètement échoué.

En effet, en 1883, les négociations furent rompues.

Depuis, et à la dernière heure, — c'est un fait que je tiens à ne cacher a personne, — le Saint-Siège s'est ému, et il s'est demandé si, par une concession qui est peut-être plus apparente que réelle... s'il n'arriverait pas à sauver l'existence des Facultés de théologie menacées. A la dernière heure, je le répète, la cour de Rome a donné l'investiture canonique à dix docteurs de nos Facultés de theologie. Je croyais qu'il n'y en avait que cinq, mais j'admets comme exact le chiffre de dix.

Savez-vous quels sont ces docteurs ? Ce sont les professeurs eux-mêmes qui, depuis vingt ou vingt-cinq ans, attendaient cette investiture. Mais rien n'a été accordé pour les autres grades universitaires, la licence et le baccalauréat, et j'ajoute que, pour le doctorat même, il a été fait, dans les dernières négociations, une réserve formelle sur ce point : que les thèses devront être envoyées à Rome pour y être examinées au point de vue de la doctrine ; de telle sorte que l'examen se passera bien à Paris une première fois, mais qu'il se passera une seconde fois à Rome.

Eh bien ! ce n'était pas là ce que le Gouvernement voulait, lorsqu'il négociait en 1882 et en 1883. Voilà la vérité, toute la vérité sur les négociations.

Maintenant, Messieurs, je dirai un mot encore de la situation personnelle des professeurs de théologie.

Lorsque tout à l'heure l'honorable M. Bardoux faisait allusion à la question pécuniaire, j'étais tenté de me borner à lui répondre, du banc où j'ai l'honneur de siéger, que le Gouvernement s'était préoccupé de cette question et qu'il l'avait résolue.

En effet, Messieurs, des compensations pécuniaires seront demandées par le Gouvernement, aussi bien à la Chambre qu'au Sénat... et si, aujourd'hui, le crédit est supprimé, à la prochaine séance, c'est-à-dire lundi, je déposerai sur le bureau de la Chambre des députés un projet de crédit supplémentaire qui réglera la situation des professeurs titulaires, des chargés de cours et des suppléants d'une façon aussi conforme que possible à l'esprit de justice et à la sympathie que je n'ai jamais cessé de professer pour ces membres distingués et dévoués de l'Université.

M. Wallon. — Messieurs, s'il n'y avait en jeu qu'une question de traitement, je ne serais pas monté à cette tribune ; mais il s'agit d'une question très grave, et c'est en qualité d'universitaire que je vous demande la permission d'en dire quelques mots.

Je fais ici appel à tous ceux qui, comme moi, dans cette enceinte, appartiennent à l'enseignement supérieur : droit, médecine, sciences ou lettres. Nous avons, en effet, dans cette question un intérêt commun. Si, par une simple

suppression d'allocation au budget, on arrive à supprimer les Facultés, on pourra tout aussi bien supprimer des chaires- Ainsi, par un retranchement de 10,000 ou 15,000 francs sur le budget du Collège de France ou des Facultés des lettres, des sciences ou de médecine, en visant telle ou telle chaire, on supprimera du même coup le professeur qui aurait cessé de plaire.

L'enseignement des Facultés de théologie, Messieurs, c'est l'enseignement supérieur ecclésiastique. Et que l'on ne dise pas que les ecclésiastiques ont leur enseignement supérieur dans les séminaires, ce serait comme si on disait que l'École normale peut dispenser des Facultés de lettres.

Le séminaire est une école fermée, comme l'est l'École normale. Or, il faut qu'à leur sortie du séminaire les ecclésiastiques puissent trouver un enseignement supérieur qui leur permette de se maintenir et de s'élever dans les sciences qu'ils ont apprises.

Messieurs, les chaires des Facultés de théologie ont un caractère spécial qui ne se retrouve par ailleurs : elles ont pour objet l'Écriture sainte, l'hébreu, le dogme, l'histoire ecclésiastique, l'éloquence sacrée. Vous me direz que, pour l'éloquence sacrée, il y a dans les Facultés des lettres ou au Collège de France des chaires d'éloquence grecque où l'on peut parler de saint Chrysostome, des chaires d'éloquence latine où l'on peut parler de saint Augustin, — mais on n'en parlerait peut-être que pour relever ses barbarismes; — des chaires d'éloquence française où l'on parle très éloquemment de Bossuet; mais une chaire où l'on puisse suivre l'éloquence sacrée aux différents âges ou dans les différentes langues, cela n'existe pas, si ce n'est à la Faculté de théologie.

Il y a donc là, vous le voyez, un enseignement spécial qu'il ne faut pas supprimer.

Vous n'êtes pas en présence d'une chose morte, qu'il ne s'agit que d'enterrer. La Faculté de théologie de Paris n'a pas seulement des professeurs distingués, elle compte de nombreux étudiants dans ses cours. On parle de grades; on dit qu'elle en confère peu ou point. Je le crois bien : on ne les exige plus pour les fonctions où la loi les demande. Dans ces conditions, il est naturel qu'on ne les recherche pas davantage. Mais, s'il n'y a pas de collation de grades, il y a des étudiants et je vais vous en donner la preuve écrite, officielle.

Lorsqu'on a exigé que les étudiants en droit suivissent deux cours de la Faculté des lettres, il y en a qui ont demandé de pouvoir suivre indifféremment les cours de cette Faculté, cela leur a été accordé. Eh bien, savez-vous combien il y a d'inscriptions à la Faculté de théologie? J'ai fait relever par l'employé de la Faculté des lettres, chargé de recueillir les inscriptions pour les deux Facultés de l'École de droit, les chiffres des dernières années...

Depuis 1880, voici le nombre des inscriptions; — il faut réduire ces chiffres au quart pour avoir le nombre des étudiants.

En 1880, 466 inscriptions. — En 1881, 559 inscriptions. — En 1882, 505 inscriptions. — En 1883, 832 inscriptions. — En 1884, 878 inscriptions. — Et, au mois de janvier dernier, 211 inscriptions.

Vous voyez que c'est une institution parfaitement vivante.

M. le président du Conseil. — Combien y a-t-il, sur ce nombre, d'étudiants en théologie ?... Il y en a quatre.

M. Wallon. — C'est ce que je vous dis; ces cours ne servent pas seulement aux élèves en théologie, ils servent aussi aux élèves des Facultés de droit.

Et je raisonne *à fortiori*. Je me suis précisément appliqué à vous montrer que ce n'étaient pas seulement les étudiants en théologie qui suivaient ces cours, mais que c'étaient encore les élèves de la Faculté de droit, sans compter les auditeurs libres, ecclésiastiques ou autres. C'est donc un enseignement public qui a un grand intérêt.

L'amendement de M. Bardoux est rejeté par 140 voix contre 104.

SOCIÉTÉ D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

LA QUESTION DES UNIVERSITÉS

GROUPE DE PARIS

SECTIONS RÉUNIES

PRÉSIDENCE DE M. BEAUSSIRE

Séance du 8 mars 1885.

Présents : MM. Boutmy, Bufnoir, Carrière, Croiset, Dastre, Albert Desjardins, Duverger, Hauvette-Besnault, Jalabert, Joly, Lamy, Lavisse, Jules Martha, Henri Michel, Petit de Julleville, Tranchant, Trélat, Jules Zeller.

La séance est ouverte à neuf heures un quart.

M. LE PRÉSIDENT donne lecture de plusieurs lettres qu'il a reçues des groupes des départements, en réponse à la lettre par laquelle il les avait invités à mettre en discussion le plus tôt possible la question de la réforme du baccalauréat, et à lui adresser leurs rapports avant le 22 mars. Les groupes de Clermont et de Toulouse ont mis la question à leur ordre du jour et comptent envoyer prochainement leurs procès-verbaux. Pour ce qui est des groupes d'Aix et de Douai-Lille, leurs présidents écrivent qu'il leur est difficile de réunir les membres de la Société, ceux-ci se trouvant déjà appelés à se prononcer sur la question du baccalauréat, soit comme professeurs de Faculté, soit comme membres du Conseil académique.

M. LE PRÉSIDENT communique ensuite une lettre de M. Dreyfus-Brisac s'excusant de ne pouvoir assister à la séance et présentant un projet d'amendement sur l'institution d'un conseil de patronage auprès de l'Université pour administrer avec elle les biens donnés ou légués ainsi que les revenus affectés à l'Université par les particuliers, les communes, les départements et diverses associations reconnues.

Il propose d'ajourner la discussion de cet amendement à une prochaine séance où M. Dreyfus-Brisac pourra venir lui-même développer ses raisons. M. Tranchant rappelle qu'à la dernière séance l'assemblée a ajourné la question de l'enseignement secondaire spécial, qui doit être portée au congrès des Sociétés savantes. Il pense que, pour répondre à l'invitation du ministère de l'instruction publique, on pourrait désigner dès à présent les délégués de la Société au congrès.

L'assemblée désigne M. Beaussire, président de la Société, ainsi que MM. Bufnoir, Petit de Julleville et Tranchant, sans préjudice des désignations ultérieures qui pourraient être faites.

M. Duverger demande que l'assemblée prenne en considération deux propositions qui se trouvent dans le projet de la Faculté de droit de Paris et qui sont toutes deux relatives aux attributions du Conseil universitaire. La première donne au Conseil le droit de contrôler les vœux formulés par les Facultés. Ce droit de contrôle se borne à renvoyer, s'il le juge à propos, ces vœux à la Faculté qui les a formulés en demandant une nouvelle délibération. Si ces vœux lui reviennent une seconde fois, il est tenu de les transmettre à qui de droit, mais il peut y joindre ses observations.

La seconde proposition a pour objet d'attribuer à tous les membres du Conseil le droit d'initiative.

Ces deux propositions sont adoptées à l'unanimité.

M. le Président aborde la question des Facultés et des attributions qui leur seront dévolues au sein de l'Université.

Les Facultés devront-elles avoir la personnalité civile?

M. Tranchant dit qu'à la rigueur elles pourraient s'en passer, les legs pouvant être faits à l'Université avec affectation spéciale à telle ou telle Faculté; mais qu'il est préférable qu'elles aient le droit de recevoir elles-mêmes directement.

L'assemblée adopte à l'unanimité le principe de la personnalité civile des Facultés.

M. le Président propose de déterminer la façon dont les doyens seront nommés. M. Duverger, conformément au texte adopté par la Faculté de droit, demande que le doyen soit choisi parmi les titulaires, par le ministre, sur une liste de deux candidats dressée par la Faculté; qu'il soit nommé pour deux ans et ne soit pas immédiatement rééligible.

M. le Président rappelle que la section de droit de la Société a proposé l'élection du doyen par les professeurs et a fixé à trois ans la durée de ses fonctions, avec une seule rééligibilité.

La question se pose donc entre l'élection pure et simple et la nomination sur présentation.

M. Petit de Julleville est partisan de l'élection. Il importe que le doyen soit sympathique à ses collègues et ne leur soit pas imposé par le choix du ministre.

M. Duverger soutient le principe de la présentation. Il ne faut pas oublier qu'en France l'enseignement est un service public et que les Facultés ont des rapports fréquents avec l'autorité administrative. L'intermédiaire étant le doyen, il faut que ce doyen ne soit pas une personne imposée au ministre et qu'il puisse toujours être en communion d'idées avec lui, particulièrement en cas de troubles. Par la présentation on aura un doyen à la fois sympathique à ses collègues et au ministre; à ses collègues, puisque ceux-ci l'auront librement présenté; au ministre, puisque celui-ci l'aura agréé.

M. Petit de Julleville dit que, si l'on se préoccupe de ne pas imposer un doyen du ministre, la présentation n'est pas un bon expédient. Le ministre aura toujours la main forcée, soit que la Faculté établisse entre les candidats un classement qui obligera le ministre à prendre le premier de la liste, soit qu'à côté du candidat qu'elle préfère elle désigne un

second candidat qu'elle sait à l'avance devoir refuser le décanat ou qui, pour diverses raisons, n'est pas en état d'en remplir les fonctions. La présentation reviendra ainsi à une élection déguisée, le ministre n'ayant plus que le droit d'investiture, c'est-à-dire un droit illusoire.

M. Lavisse appuie les observations de M. Petit de Julleville en faveur de l'élection. Répondant à M. Duverger, il fait remarquer que dans les pays étrangers où l'enseignement est comme en France un service public, on ne voit pas que l'élection des doyens par les Facultés ait jamais gêné l'autorité administrative dans l'exercice de ses droits. En cas de troubles dans une Faculté, le ministre sera naturellement représenté par le recteur. Il n'est pas nécessaire que le doyen soit une personne sympathique au gouvernement. D'ailleurs, l'élection des doyens s'impose du moment qu'on a admis l'élection du chef de L'Université. l'Université n'est pas autre chose que la fédération de plusieurs Facultés indépendantes; il n'est pas juste qu'elle ait plus d'autonomie que les différents corps qui la constituent.

M. Desjardins croit que, malgré tout, la présentation est préférable à l'élection. Elle consacre dans une certaine mesure les droits de l'État, droits d'autant plus légitimes que d'ici à longtemps les Facultés auront besoin, pour vivre, de l'argent de l'État. En second lieu, elle a l'avantage d'être une solution prudente. Il ne faut pas vouloir aller trop loin dans la voie de l'émancipation. On risque d'éveiller les susceptibilités administratives, et de ne rien obtenir en voulant trop obtenir. Cela est si important qu'il faut même combiner la présentation de telle sorte que le ministre n'ait pas la main forcée.

M. Duverger dit que c'est bien ainsi que la Faculté de droit a entendu la présentation et qu'il l'entend lui-même. C'est une indication qu'on soumet au ministre plutôt qu'une obligation qu'on lui impose. Répondant à M. Lavisse, M. Duverger dit qu'on peut concevoir parfaitement que l'Université ait un chef élu et que les Facultés n'en aient pas un. Ce n'est pas l'Université qui est directement en conctact avec le public; ce n'est pas elle, ce sont les Facultés qui remplissent le service public de l'enseignement. Il est naturel qu'elles soient plus directement en rapports avec l'État.

M. Zeller préfère la présentation à l'élection. La présentation satisfait l'État et la Faculté, et donne en même temps plus d'autorité au doyen dont la nomination repose à la fois sur le vote de ses collègues et l'agrément du ministre. L'élection, au contraire, a des dangers. Elle risque d'amener des choix plutôt sympathiques qu'utiles. Les corps qui nomment eux-mêmes leur chef sont presque toujours tentés de porter leurs suffrages sur la personne dont l'humeur est le plus accommodants et dont l'autorité est le moins à redouter.

M. Joly signale un autre inconvénient de l'élection. Les Facultés ayant un personnel très restreint et se trouvant d'autant plus divisées qu'elles sont moins nombreuses, l'élu ne représentera guère qu'une faible majorité et même, dans certains cas, il ne devra son élection qu'à l'appoint de sa propre voix. Un doyen choisi dans de pareilles conditions aura bien peu d'autorité.

M. Petit de Julleville répond que l'inconvénient signalé par M. Joly se retrouvera dans le vote pour la présentation. Les candidats proposés au choix du ministre seront aussi désignés à une faible majorité.

M. le Président fait remarquer qu'il ne faut pas juger de l'avenir d'après le présent. La constitution des Universités aura pour effet d'augmenter dans de notables proportions le personnel des Facultés, et l'inconvénient signalé disparaîtra.

M. Jalabert est partisan de la présentation. Il ne faut pas aller trop loin dans les revendications, ni vouloir assurer trop de privilèges aux Facultés, sous peine de rencontrer des résistances et d'aboutir à une fin de non-recevoir.

Il est bon que le doyen soit une personne agréable à l'autorité administrative pour pouvoir traiter facilement avec le ministre et le recteur. On doit songer d'ailleurs que la présentation marque un grand progrès sur le régime actuel. L'arbitraire ministériel, dont dépend aujourd'hui la nomination des doyens, n'existera plus. Le ministre aura le choix entre deux noms. Il est probable que, dans la plupart des cas, il prendra le premier présenté, de telle sorte que la nouvelle procédure ne fera que consacrer l'accord entre le ministre et la Faculté.

M. Lavisse reconnaît que la présentation serait un progrès sur le régime actuel. Mais est-ce une raison pour s'y arrêter? Pourquoi ne pas pousser le progrès plus loin? Pourquoi ne pas adopter le principe plus simple, plus naturel de l'élection? Quant à ce bel accord du ministre et de la Faculté est-on sûr qu'il existera toujours? Il arrivera plus d'une fois, quand certaines passions politiques ou religieuses seront excitées, qu'un candidat présenté à l'unanimité par ses collègues sera rejeté par le ministre. Sans doute, la résistance du ministre fera un petit scandale, mais la perspective de ce scandale n'arrêtera jamais l'autorité administrative, s'il y a des passions en jeu.

M. Bufnoir fait remarquer que la question discutée n'est pas sans analogie avec celle qui s'est élevée dans l'ordre politique pour la nomination des maires : la difficulté tient à la même cause, savoir que le doyen, représentant de la Faculté comme le maire est le gérant des intérêts communaux, a aussi, comme celui-ci, des attributions dans l'exercice desquelles il est le représentant et l'agent de l'autorité centrale. Pour les maires, les tendances de la politique, après des débats souvent renouvelés, ont fait prévaloir la nomination par le Conseil municipal. Dans une matière où la politique n'a rien à faire, ne vaut-il pas mieux chercher la solution là où la logique la place, c'est-à-dire dans un système de conciliation? Il faut d'ailleurs considérer que les Facultés auront longtemps, sinon toujours, besoin des subventions pécuniaires de l'État. Il est difficile que l'État n'intervienne pas dans la gestion des deniers qu'il fournit et s'il doit demeurer étranger à la nomination du doyen, il faut s'attendre à le voir introduire dans la Faculté, à côté de celui-ci, un procureur ou curateur chargé de le représenter dans la gestion financière. Au surplus, on peut croire que le système des présentations assurerait en fait la nomination du candidat de la Faculté, comme le prouve l'exemple du Collège de France, où l'administrateur désigné par les professeurs est toujours agréé par l'État.

M. le Président fait remarquer que la procédure usitée pour la nomination de l'administrateur du collège de France n'est pas une présentation, telle qu'on l'entend ici, mais une véritable élection. Le droit de l'État se borne à une investiture.

M. Tranchant dit qu'il serait en principe partisan de l'autonomie com-

plète des Universités et des Facultés. Mais ici on ne peut pas rester dans le domaine de la théorie pure. Il faut prendre la situation telle qu'elle est. Il ne s'agit point d'Universités nées de l'initiative privée, vivant directement de leurs ressources et ne recevant de l'État qu'une haute protection; il s'agit d'Universités que l'État créerait, dont il solderait les dépenses, qui enseigneraient en vertu de sa délégation et sous sa responsabilité. En présence d'une pareille situation, on ne peut songer à écarter l'action de l'État pour la désignation des doyens.

Après ces observations, M. le président met aux voix le principe de l'élection, qui est repoussé par 9 voix contre 5.

L'assemblée adopte ensuite par 10 voix contre 4 le principe de la présentation d'une liste de deux candidats au moins parmi lesquels le ministre sera tenu de choisir le doyen.

M. le Président propose ensuite à l'assemblée de fixer la durée des fonctions du doyen.

M. Bufnoir demande que le décanat dure deux ans. Si les fonctions du doyen sont absorbantes, il ne faut pas les imposer trop longtemps à la même personne. On objectera que le doyen pourrait arriver avec certaines vues personnelles et qu'en deux ans il n'aurait pas le temps de les réaliser. Mais les doyens n'auront pas à faire d'innovations, ce droit devant appartenir plutôt aux conseils des Facultés qu'aux doyens. Rien n'empêche d'ailleurs de les renommer une fois. Il importe de ne pas prolonger au delà d'une certaine limite les fonctions du doyen, pour ne pas lui donner dans la Faculté une situation exceptionnelle.

M. le Président rappelle que, dans le projet rédigé par la section de droit de la Société, le décanat est fixé à trois ans. La question se pose donc entre une durée de deux ans et une durée de trois ans.

L'assemblée, par 9 voix contre 5, repousse le décanat pour deux ans et adopte le décanat pour trois ans.

Le doyen pourra-t-il être renommé une première fois?

L'assemblée répond oui, à la majorité de 11 voix contre 3.

Le doyen pourra-t-il être renommé une seconde fois?

M. Duverger fait remarquer qu'il y aurait à cela un inconvénient grave. Si le doyen peut être renommé indéfiniment, la Faculté se laissera entraîner par des considérations morales, et le représentera pour ne pas le blesser, alors même qu'elle préférerait un autre doyen. La durée du décanat doit être limitée. Rien n'empêchera d'ailleurs de reprendre l'ancien doyen, après un décanat intermédiaire.

L'assemblée décide à l'unanimité moins une voix que le doyen ne pourra pas être renommé une seconde fois, en d'autre termes que le décanat ne pourra pas excéder une période de six ans.

M. le Président fait remarquer que, dans une séance précédente, on a réservé la question de la durée des fonctions du chancelier de l'Université.

L'assemblée décide à l'unanimité que cette durée sera fixée à un an avec rééligibilité pour une seule fois.

La séance est levée à 11 heures.

Jules Martha.

GROUPE DE PARIS

SECTION DES LETTRES

La section des lettres du groupe de Paris s'est réunie le vendredi 13 mars, sous la présidence de M. Beaussire.

M. Alfred Croiset a donné lecture d'une note sur l'organisation dans l'enseignement secondaire de classes préparatoires à l'enseignement supérieur et M. Beljame a présenté un rapport sur la réforme de l'agrégation des langues vivantes. L'étendue des matières nous oblige à renvoyer au prochain numéro le compte rendu de la séance.

LA RÉFORME DU BACCALAURÉAT

GROUPE DE BESANÇON

Séances des 26 *février et* 5 *mars* 1885.

Les membres de la Société d'enseignement supérieur formant le groupe de Besançon se sont réunis les jeudis 26 février et 5 mars pour examiner les questions énoncées dans la circulaire ministérielle du 10 février 1885 sur la réforme du baccalauréat. Ils se sont prononcés préalablement pour le maintien du baccalauréat comme moyen de constater une culture générale chez tous les aspirants aux professions libérales et aux emplois publics. Des examens subis en petit comité, dans l'intérieur de chaque établissement, ne sauraient donner une commune mesure, ni présenter des garanties suffisantes; et ceux que l'on propose de placer au seuil de chaque carrière ainsi qu'à l'entrée des Facultés ou écoles de l'État, offriraient dans la pratique des difficultés probablement insurmontables.

Cette décision condamne implicitement le système qui laisserait aux candidats le choix entre des examens privés et des épreuves subies devant les Facultés de sciences et de lettres. L'uniformité paraît une condition nécessaire à la collation de droits égaux, et réclamée par l'opinion. Toute la question se réduit ainsi à la réforme du baccalauréat actuel, soit dans la composition du jury, soit dans l'établissement des programmes.

Faut-il transférer la fonction d'examinateur des membres de l'enseignement supérieur à ceux de l'enseignement secondaire? Pour les raisons précitées, l'assemblée repousse cette proposition. Elle maintient le jury actuel aux conditions suivantes : 1° que l'examen sera fait par des professeurs agrégés ayant exercé, à ce titre, dans les établissements d'en-

seignement secondaire; 2° que chacun d'eux fera subir la partie de l'examen correspondant au titre de sa chaire et à l'objet de son enseignement; 3° que le jury pourra s'adjoindre, en cas d'insuffisance, des agrégés pris au dehors.

L'assemblée réclame à l'unanimité la suppression du baccalauréat de rhétorique. La double épreuve imposée aux élèves des classes littéraires a pour effet d'en rejeter beaucoup dans l'enseignement scientifique, en sens inverse de leur vocation. D'ailleurs, le discours latin ayant été remplacé par une composition française, il n'y a plus d'inconvénient, il y a même tout avantage à reporter l'ensemble des épreuves à la fin de la philosophie.

Un membre de l'assemblée propose que cet examen subsiste seul, comme moyen de constater une culture intellectuelle commune à tous, et propose la suppression du baccalauréat ès sciences. Il fait remarquer que les épreuves littéraires y sont devenues insignifiantes et presque dérisoires; que, par son caractère exclusivement scientifique, le baccalauréat ès séiences est un véritable examen spécial et professionnel; que les connaissances exigées des candidats se retrouvent dans les programmes d'admission aux écoles de l'État, et il semble bien en effet que ce soit là leur place, et qu'elles font même double emploi avec les premiers examens probatoires de la médecine. Il est regrettable que pour un trop grand nombre de jeunes gens, elles tiennent lieu de l'éducation plus générale de l'esprit que peuvent seules donner les études littéraires. L'assemblée adopte ces conclusions et propose l'établissement d'un baccalauréat unique soit dans sa forme, soit dans son objet.

Faut-il tenir compte à ceux qui le subiront des notes obtenues au cours des études? Ce serait très désirable, mais, dans la pratique, l'assemblée, n'imaginant aucun moyen d'en assurer la valeur constante et la sincérité, se borne à témoigner le regret qu'elle en éprouve.

Elle consacre une seconde séance à la revision des programmes. Persuadée que les attaques dirigées contre le baccalauréat, et surtout contre l'*alea* qui en est le vice principal, tiennent surtout à la nature des épreuves, au caractère de plus en plus encyclopédique des programmes et à la nécessité qui pèse sur les examinateurs et les candidats à la fois d'y comprendre un choix d'auteurs oubliés en grande partie, ou dont la préparation récente suppose un pur effort de mémoire incompatible avec de sérieuses études, considérant en outre que les candidats subissent à seize ans, souvent même avant cet âge, des épreuves qui supposent une somme de travail incompatible avec l'âge et la faiblesse des organes, l'assemblée propose l'adoption d'un programme formulé comme il suit:

Épreuves écrites. — 1° Une version latine accompagnée, soit d'un thème latin fort court, soit de quelques questions grammaticales empruntées au texte même de la version. — 2° Une épreuve de langue vivante organisée de la même manière, si l'on ne préfère s'en tenir au mode actuel. — 3° Une composition française sur un sujet littéraire ou philosophique.

Épreuves orales. — Explication d'un texte grec, — d'un texte latin, — d'un texte français, — d'un texte pris dans une littérature étrangère. — Interrogations sur une question de philosophie; — sur l'histoire et la géographie; — sur l'arithmétique, la géométrie plane ou l'algèbre élé-

mentaire d'une part, et de l'autre sur les éléments de la physique et de la chimie.

Ce programme a été arrêté d'un commun accord au terme d'une discussion qui peut se résumer par les observations suivantes.

Le maintien de la version se justifie de lui-même. C'est le seul exercice que n'ait pas sensiblement compromis l'application des nouvelles réformes; c'est celui qui offre le plus sûr moyen de constater les aptitudes et le travail des candidats. Le thème ou les questions de grammaire y ajouteraient un utile complément d'information.

L'épreuve française serait, selon que le sort en aurait décidé, un exercice littéraire ou une composition de philosophie. Cette épreuve a pris, dans les derniers temps, un caractère imprévu de difficulté. Soit pour se conformer aux programmes d'étude, soit pour déconcerter les calculs de la préparation à outrance, certaines Facultés ont proposé des sujets dont la portée dépasse le niveau moyen des connaissances acquises sur les bancs de la classe. Pour les sujets historiques, l'importance relative de la forme et du fond, diversement appréciée par les examinateurs, a produit de regrettables dissidences. Ceux qui se rapportent à la critique littéraire ont provoqué plus d'une fois les plaintes des candidats, qui n'avaient pas compris l'auteur ou l'ouvrage en question parmi ceux dont le choix leur était laissé. Il serait à souhaiter qu'une place plus large fût faite aux devoirs d'imagination : lettres, narrations et discours, en éliminant ceux qui prêtent à la déclamation; que dans le cas où ils exigeraient, pour être traités, des connaissances d'histoire politique et littéraire, une matière suffisamment précise et développée mît les candidats au courant des faits et ne leur imposât que l'effort nécessaire pour en tirer partie; enfin que même la dissertation philosophique portât sur des questions simples et générales. — Quatre heures seraient accordées aux candidats pour cette composition, trois pour les autres. On autoriserait pour l'épreuve latine l'emploi des dictionnaires, l'expérience ayant démontré que le lexique ne donne pas toutes les acceptions d'un même mot, que celles qu'il donne sont présentées confusément, de manière à troubler l'esprit au lieu de le diriger, qu'enfin il est certaines expressions ou alliances de mots dont un élève peut ignorer le sens et qu'il lui est impossible de comprendre sans le secours d'un dictionnaire offrant une expression identique ou analogue.

Pour l'épreuve orale, le système qui consiste à laisser le candidat désigner dans chaque langue deux auteurs inscrits au programme des classes de troisième, seconde et rhétorique, a produit des effets absolument opposés à ceux qu'on s'en promettait. Ce choix suppose un travail de revision pour lequel le programme des études ne laisse aucun temps disponible; il entrave la bonne direction des classes et contraint les professeurs à ne faire étudier que des auteurs courts et faciles, à l'exclusion de tous les autres; il favorise l'emploi des procédés purement mnémoniques et profite surtout aux entreprises de préparation à forfait. Bien loin d'exiger que les candidats aient préparé ce qu'ils expliquent, on voudrait qu'ils fussent jugés sur l'explication *ex tempore* d'un texte convenablement choisi, sans difficultés spéciales, pour laquelle on les aiderait au besoin, en exigeant d'eux qu'ils sachent démêler la construction d'une phrase, analyser et décomposer les mots, donner le sens des expressions usitées, etc. Cette aptitude à *déchiffrer* prouverait plus en leur

faveur qu'une traduction apprise de mémoire, par un effort qui ne doit pas laisser de trace après l'examen subi. Les auteurs désignés pour cette épreuve et choisis dans le programme des études seraient d'une difficulté moyenne, telle que l'offrent un chant d'Homère, une tragédie de Sophocle, un ouvrage de Xénophon, une des Vies de Plutarque, etc. A ceux qui s'affligeraient de voir disparaître ainsi quelques grands noms des littératures anciennes et modernes, on peut répondre qu'en fait ils ont disparu, pour les raisons indiquées, du programme des études comme de celui des examens. Les bannir de ce dernier serait tout au plus constater un fait accompli et dans tous les cas faire preuve de sincérité. Peut-être y aurait-il lieu de rétablir à propos de ces auteurs le droit d'option pour les candidats qui les présenteraient à titre complémentaire.

Les questions d'histoire et de critique littéraire qui doivent, dans le système actuel, accompagner l'explication des textes ont donné de médiocres résultats. Les seuls élèves qui puissent y répondre ne le font qu'à l'aide de manuels et de *memento*. Sans les supprimer absolument, on propose de les réduire à quelques points très sommaires, d'insister sur les notions de grammaire et de faire prédominer partout, *même en français*, l'interprétation des textes sur ces développements accessoires.

L'histoire de France et l'histoire moderne devraient faire l'objet exclusif des questions de cet ordre. Les membres de l'assemblée qui sont étrangers à l'enseignement ont été surpris et presque effrayés de l'étendue des questions posées dans les programmes qui s'y rapportent. On leur a fait remarquer que ce luxe d'énoncés est un trompe-l'œil et ne répond point à la réalité des choses. Il n'en est pas moins regrettable qu'il y ait un écart sensible entre ce qu'on demande et ce qu'on pourrait exiger le programme en main. Sans aller, comme le propose un membre, jusqu'à supprimer le moyen âge et l'histoire contemporaine, on demande que, sur ces deux parties extrêmes, l'examen se réduise à poser des questions très simples, et à demander compte des grands faits en écartant tout ce qui prête à la controverse. Ce qui concerne les changements territoriaux et la colonisation trouverait sa place naturelle dans les questions de géographie; cette partie de l'examen serait réduite à la géographie générale. Celle qu'on nomme économique, lorsqu'elle sort des généralités qui sont du domaine de la première, touche à la statistique et prend un caractère de spécialité qui l'exclut de l'enseignement secondaire.

La philosophie a provoqué les mêmes réflexions que l'histoire; le programme a paru trop chargé, et certains sujets pris au hasard parmi ceux qui ont été donnés dans diverses Facultés, ont semblé peu abordables pour la moyenne des candidats et peu appropriés à leur âge. Des définitions précises, des notions sommaires sur les principaux systèmes répondraient suffisamment aux besoins de l'enseignement, comme aux exigences fondées de l'examen. L'explication des auteurs philosophiques n'aurait plus sa raison d'être; quelques-uns seulement pourraient trouver place parmi les textes à expliquer en latin, en grec et en français.

Quant aux sciences, le programme d'histoire naturelle serait supprimé, quelle que soit l'utilité de cette étude pour développer chez les jeunes gens l'esprit de méthode et d'observation; ces qualités ne pouvant se manifester dans un examen de quelques minutes, qui ne permet de constater qu'un pur effort de mémoire. En maintenant l'arithmétique, la

géométrie plane, l'algèbre élémentaire, les éléments de physique et de chimie, l'assemblée émet le vœu que cette partie de l'examen sollicite l'intelligence, exerce le raisonnement et n'insiste pas sur les connaissances de détail, ni sur les découvertes ou les nouveautés que chaque jour amène. Sur ce point, comme sur les autres, les épreuves du baccalauréat doivent constater une aptitude générale, une préparation suffisante pour les diverses carrières et les études ultérieures, au lieu de se modeler sur les examens spéciaux et de tendre à s'y substituer.

GROUPE DE BORDEAUX

PRÉSIDENCE DE M. LESPIAULT

Séance du 16 mars 1885.

MM. Stapfer, de La Ville-Mirmont, Millardet, Cuq, Marandont s'excusent de ne pouvoir assister à la séance. M. Levillain est nommé secrétaire. M. le président expose la question et fait ressortir l'intérêt qu'il y a à la discuter en commun; le groupe de Bordeaux, en se livrant à cet examen, ne fait du reste que suivre l'exemple déjà donné par le groupe de Paris.

Une discussion générale s'engage *sur le maintien ou la suppression du baccalauréat.*

M. le docteur Coyne est partisan de la suppression et demande que le baccalauréat soit remplacé par des examens de passage sérieusement organisés et surveillés par des professeurs étrangers à l'établissement. Suivant lui, un examen unique subi à la fin des études a l'inconvénient de laisser les parents des élèves et les élèves eux-mêmes dans l'ignorance de ce dont ceux-ci sont capables pendant toute la durée de leur séjour dans les établissements d'enseignement secondaire; il faudrait arriver à organiser les choses de telle façon que les élèves dont les aptitudes sont reconnues insuffisantes fussent éliminés au sortir de chaque classe. Du reste, la disparition du baccalauréat ne saurait susciter de regrets, car il n'a aucune valeur sérieuse au point de vue de la constatation des connaissances acquises par les candidats.

M. Barckhausen est d'un avis opposé; il croit le maintien du baccalauréat nécessaire, et cela dans un intérêt social; il importe de constater, en effet, si les enfants possèdent, au sortir de l'enseignement secondaire, non seulement des connaissances spéciales, ce qui serait insuffisant, mais surtout des connaissances générales. Or, les examens de passage, excellents au point de vue de la discipline intérieure dans les établissements, ne sauraient fournir à ce point de vue les garanties désirables. Comment acquerra-t-on, en effet, la certitude qu'ils sont sérieusement organisés dans les établissements libres? Puis comment arrivera-t-on à y soumettre les jeunes gens qui étudient dans leurs familles? Les examens spéciaux à l'entrée des carrières n'atteindraient pas davantage le but que l'on se propose, car ils ne prouveraient pas que les candidats ont fait des études d'ensemble. Il faut donc, sous

peine de voir se produire à brève échéance un abaissement intellectuel, maintenir l'examen à la fin des études. M. Barckhausen désirerait même que le baccalauréat ès lettres fût imposé à ceux qui aspirent à l'obtention du diplôme de bachelier ès sciences.

M. le président ajoute que les examens de passage n'ont jamais pu être sérieusement organisés. Après un échange d'observations en sens divers, le maintien du baccalauréat est adopté à la majorité.

La question posée en second lieu est celle de savoir *si l'examen devra être subi, comme aujourd'hui, devant des jurys pris en dehors de l'établissement dans lequel les jeunes gens ont fait leurs études, ou s'il ne pourra pas l'être, au gré des candidats, devant des professeurs de cet établissement présidés par un délégué du ministre*. Une discussion s'engage entre divers membres, notamment entre MM. Coyne, Pérez, partisans de la deuxième solution, et MM. Couat, Barckhausen, Gayon, Espinas qui préfèrent s'en tenir à la première.

Aux yeux des uns, le jury actuel est incompétent; il y aurait avantage à ce que les élèves fussent interrogés par leurs professeurs; c'est d'ailleurs ce système qui fonctionne en Allemagne depuis nombre d'années et il n'y soulève aucune critique. Il ne serait pas nécessaire d'attribuer immédiatement à tous les établissements le droit de conférer des grades, il suffirait, conformément à la pensée exprimée par M. Michel Bréal, d'admettre au bénéfice de cette prérogative les plus importants.

M. le président déclare qu'il accepterait volontiers ces idées s'il croyait qu'une semblable réforme eût les moindres chances de succès; il irait même jusqu'à admettre pour les établissements, ou tout au moins pour certains d'entre eux, le droit de faire subir des examens intérieurs, mais à la condition que le jury fût présidé par un délégué du ministre.

Les partisans de l'opinion adverse répondent que cette façon de procéder serait mauvaise en principe et que, dans l'application, elle présenterait de sérieuses difficultés. Le niveau des études n'est pas le même dans tous les établissements. De ce que l'examen fonctionnera bien dans les grands lycées, on ne saurait conclure qu'il puisse fonctionner d'une manière aussi satisfaisante dans les autres lycées et surtout dans les collèges. Reconnaîtra-t-on aux professeurs de ces derniers le droit de faire subir des examens intérieurs? Enfin le nombres des institutions où se donne l'instruction secondaire est considérable; ou trouvera-t-on des personnages notables en quantité suffisante pour présider tous les examens? Il faudrait alors réserver à certains établissements le droit de conférer des grades; mais que deviendraient les élèves des autres institutions? Il y aurait deux espèces de baccalauréat et cette dualité ne pourrait avoir que des inconvénients. A la suite de cet échange d'observations, l'assemblée consultée, se prononce, à la majorité, dans le sens du *statu quo*.

Elle décide, également à la majorité, *qu'il y a lieu d'adjoindre au jury des membres de l'enseignement secondaire;* mais dans quelle proportion?

M. Barckhausen voudrait qu'on s'y prît de manière à ce qu'il y eût toujours dans le jury deux membres au moins de l'enseignement secondaire, mais aussi de façon à ce que, dans le cas où l'examen se passerait devant quatre professeurs et où il y aurait partage, la voix du pré-

sident, toujours choisi parmi les professeurs de la Faculté, fût prépondérante. Il estime, en effet, qu'un seul professeur de l'enseignement secondaire mis en présence de professeurs de l'enseignement supérieur pourrait se trouver gêné dans ses appréciations.

La question ayant été mise aux voix, la majorité décide d'une façon générale et sans qu'il y ait lieu d'entrer dans les détails, que *la prépondérance doit toujours appartenir aux membres de l'enseignement supérieur.*

Tous sont, en outre, unanimes pour déclarer *que les membres de l'enseignement secondaire devront appartenir à l'Université et être choisis parmi les docteurs ou les agrégés.*

M. le président attire alors l'attention de ses collègues sur un autre point; il y a lieu de rechercher *quel compte le jury chargé de faire passer l'examen pourra tenir des notes obtenues par les élèves dans le cours de leurs études.* Il fait observer que, dans l'état actuel des règlements les examinateurs sont censés les ignorer.

Il y a unanimité pour admettre que les notes devront être prises en considération quand il en aura été donné connaissance et que tous les établissements seront admis à présenter celles obtenues par leurs élèves.

Mais ne doit-on pas aller plus loin? Les jurys seront-ils admis à conférer le diplôme ou tout au moins le bénéfice de l'admissibilité sans examen aux candidats dont les notes mériteraient cette faveur?

Une discussion s'élève entre divers membres sur ce point.

M. le président estime qu'il serait juste de dispenser les bons élèves soit de l'examen tout entier, soit tout au moins des épreuves écrites : ce serait le moyen d'obvier aux hasards que cet examen présente. Hésiter à accorder le diplôme aux dix premiers élèves d'un grand lycée c'est émettre des doutes sur leur capacité. Or, si les dix premiers élèves ne sont pas en état d'être reçus bacheliers d'emblée, c'est que l'enseignement du lycée ne donne pas ce qu'on est en droit d'en attendre; autant vaudrait alors le supprimer. Seulement, M. le président estime que ce ne sont pas uniquement les notes qui doivent être consultées, ce sont surtout les places obtenues dans les compositions.

M. Espinas fait observer que, si ce système est admis, le jury qui décernera le diplôme sans faire subir l'examen se fera moins le juge du candidat que de l'établissement d'où il sort et même de la classe à laquelle il appartenait. Or, comment parviendra-t-il à se renseigner sur la valeur relative de chaque institution et même de chacune des promotions au sein de cette institution.

M. Waltz ajoute que la collation du grade à un élève sans qu'il ait à à subir d'épreuves le privera nécessairement des mentions qu'il aurait pu obtenir. D'un autre côté, si l'examen n'est subi que par les élèves médiocres, le niveau en sera promptement abaissé. M. Pérez fait observer qu'un élève peut être le premier de sa classe et être nul sur une matière, par exemple, sur les sciences. Malgré cet élément de faiblesse sera-t-il dispensé de l'examen? Aux yeux de M. Barckhausen la solution proposée aurait un autre inconvénient, ce serait de froisser nos sentiments égalitaires en assurant à certains candidats une situation privilégiée. Le jury qui a sous les yeux les notes obtenues par les élèves ou leurs places dans les compositions peut toujours s'y prendre de façon à faire réussir un élève sur la valeur duquel il est édifié, sans qu'il y ait lieu pour cela de l'exonérer des épreuves réglementaires. Le baccalauréat en lui-même

n'est pas mauvais; il n'y a de défectueux que la façon dont on le fait subir.

Enfin, M. Deloynes attire l'attention de ses collègues sur la contradiction qu'il y aurait à attribuer aux notes données par les professeurs d'un lycée ou collège une influence décisive sur le sort de l'élève, alors qu'on leur a refusé précédemment le droit de faire subir eux-mêmes l'examen dans l'intérieur de l'établissement.

A la suite de cette discussion, M. le président met successivement aux voix les deux points à résoudre.

1° *Celui de savoir si le diplôme pourra être conféré de plein droit et sans examen.*

2° Subsidiairement, *si le candidat ne pourra pas être déclaré admissible de plano et sans avoir à subir les épreuves écrites?*

Les membres présents se prononcent à la majorité en faveur de la négative sur ces deux points.

Une dernière question est enfin soulevée; on se demande si le candidat qui a été déclaré admissible et a été refusé aux épreuves orales ne doit pas être dispensé de subir à nouveau les épreuves écrites. M. le président dit qu'il y aurait quelques raisons de maintenir le *statu quo;* il peut se faire d'abord que le candidat ait copié sa composition sur un voisin et que son admissibilité tienne à la fraude dont il s'est rendu coupable. Va-t-il en bénéficier à la session suivante? Il peut se faire aussi que, son examen écrit étant faible, on ne l'ait déclaré admissible qu'afin de lui fournir l'occasion de se relever aux épreuves orales. S'il est hors d'état de les subir, n'est-il pas juste qu'il soit astreint à l'obligation de tout recommencer?

M. Espinas émet une opinion contraire. L'impossibilité pour un candidat qui a été déclaré admissible de conserver le bénéfice de l'admissibilité quand, en cas d'échec aux épreuves orales, il est obligé [de se présenter à nouveau est un des principaux griefs invoqués contre le système actuel. On ne comprend pas comment le même jury, après avoir reconnu un élève digne de l'admissibilité peut arriver ensuite à l'en juger indigne.

Touchée par cette considération, l'assemblée décide, à une grande majorité, qu'il y a lieu de conserver au candidat le bénéfice du résultat précédemment obtenu et de le dispenser, quand il se représente, des épreuves écrites déjà subies avec succès. Elle décide même, à la majorité, que cette immunité subsistera indéfiniment.

GROUPE DE CAEN

Séance du 10 mars 1885

La séance est ouverte à 4 heures, sous la présidence de M. Edg. Zevort, recteur de l'Académie.

Sont présents : MM. Bourgeois, Chauvet, Danjon, Denis, Desdevises Du Dezert, Deslongchamps, Duguit, de Sorcran, Gasté, Guillonard, Joly, Tessier et Vaugeois.

M. le président expose le but de la réunion et communique la circulaire ministérielle du 10 février 1885, relative aux réformes du baccalauréat.

A l'unanimité, le groupe estime qu'il y a lieu de modifier l'organisation du baccalauréat.

I. Doit-on établir un baccalauréat dans l'intérieur des établissements d'enseignement secondaire?

M. Denis fait observer que l'exemple de l'Allemagne ne saurait être invoqué, que le baccalauréat intérieur pourrait être utile et sérieux dans les grands établissements, qu'il serait sans garantie dans les petits collèges.

M. Tessier repousse le baccalauréat intérieur, et surtout le système d'après lequel les meilleurs élèves auraient de droit le titre de bacheliers; ce serait créer une inégalité choquante.

M. Danjon défend le baccalauréat intérieur, qui, dans sa pensée, se rattache à un plan de réformes plus général.

A la question : Y a-t-il lieu d'accorder à certains établissements d'enseignement secondaire le privilège de délivrer des diplômes de bachelier, le groupe répond *non* à l'unanimité.

II. Doit-on supprimer l'un des deux baccalauréats, baccalauréat ès lettres, baccalauréat ès sciences?

Après quelques observations de MM. Vaugeois et Tessier, le groupe décide, à l'unanimité moins une voix, que les deux baccalauréats doivent être maintenus.

III. Y a-t-il lieu de réunir en une seule épreuve les deux parties du baccalauréat ès lettres?

M. Gasté pense qu'avec le système de la double épreuve, les deux dernières années de l'enseignement, qui devraient être les plus fécondes, sont à peu près perdues : les élèves ne songent plus qu'à la préparation de l'examen; sous cette menace, ils surchargent leur mémoire sans développer leur esprit.

M. Joly estime au contraire que les deux épreuves assurent un travail sérieux, que les inconvénients signalés pourraient être supprimés ou du moins atténués par une révision des programmes.

M. Danjon demande la réunion des deux baccalauréats ès lettres en une seule épreuve, et l'obligation pour les jeunes gens sortant du collège et voulant suivre les cours des Facultés de droit ou de médecine, de passer un an dans les Facultés des lettres ou des sciences et d'y subir un examen spécial.

M. de Sorcran appuie cette proposition.

M. Guillouard combat le système de MM. Danjon et de Sorcran. Il estime que les deux épreuves sont une garantie contre les préparations hâtives; on ne peut exiger que des élèves, pressés souvent par les exigences de la vie, consacrent, avant d'entrer aux écoles de droit ou de médecine, une année entière à des études préparatoires, certainement utiles, mais sans profit pratique.

Le groupe maintient les deux épreuves du baccalauréat ès lettres par 7 voix contre 5.

IV. Modifications à introduire dans le programme des baccalauréats ès lettres?

Première partie : examen écrit. — M. Gasté propose comme épreuves écrites : une petite version d'un auteur de seconde, un petit thème (les deux épreuves étant réunies en une seule et ne donnant qu'une note), une dissertation historique ou littéraire facile, un thème et une version de langue vivante très courts.

M. Guillouard dit que les épreuves latines, proposées par M. Gasté, ne sont pas suffisantes; elles ne peuvent qu'affaiblir encore les études de latin; les nouveaux bacheliers étudiants en droit sont souvent incapables de traduire les textes juridiques les plus simples.

M. Bourgeois fait observer que tout cela touche les programmes de l'enseignement bien plutôt que l'organisation des examens.

La proposition de M. Gasté est repoussée à l'unanimité moins une voix.

M. Deslongchamps propose d'adjoindre aux épreuves écrites une composition de science très élémentaire. La proposition est repoussée à l'unanimité moins une voix.

M. Tessier demande que la composition française soit supprimée, la version latine est l'épreuve la plus probante; bien choisie elle permet au candidat de montrer qu'il a une connaissance suffisante du latin et qu'il sait écrire en français; le thème de langue vivante doit d'ailleurs être maintenu.

Sur cette proposition, le groupe se partage: cinq voix pour la suppression de la composition française; cinq voix pour le maintien. — Un membre demande que les sujets soient plus faciles.

Épreuve orale. — A l'unanimité, le groupe demande la réduction des programmes, la suppression des désignations d'auteurs au choix du candidat.

Seconde partie (philosophie). *Examen écrit.* — M. Bourgeois demande la suppression de la composition de science.

La proposition est adoptée par 6 voix contre 5.

Examen oral. — Le groupe, à la majorité de 8 voix contre 4, propose la réduction du programme de sciences.

M. Deslongchamps demande la suppression complète des épreuves scientifiques.

Comme réformes communes aux deux épreuves, le groupe demande pour l'histoire, la géographie, la philosophie et les sciences, la suppression des programmes écrits, qui facilitent une préparation artificielle.

Séance du 17 mars 1885.

La séance est ouverte à 8 heures sous la présidence de M. Edg. Zevort, recteur de l'Académie.

Sont présents : MM. Bourgeois, Danjon, Denis, Desdevises Du Dezert, Duguet, de Sorcran, Gasté, Guillouard et Tessier. — M. Joly se fait excuser.

Après lecture du procès-verbal de la dernière séance, la discussion continue sur les réformes du baccalauréat.

Baccalauréat ès sciences. — *Examen écrit.* — Après quelques observations de MM. de Sorcran et Desdevises Du Dezert, le groupe demande à M. de Sorcran, maître de conférences à la Faculté des sciences de communiquer un projet, qui sera annexé au procès-verbal.

Sur la proposition de M. Guillouard, le groupe décide à l'unanimité que le diplôme de bachelier ès sciences ne doit, dans aucun cas, permettre l'entrée dans les Facultés de droit.

Partie littéraire. — M. Gasté a constaté, par expérience personnelle, la faiblesse dérisoire des épreuves littéraires; ce point réclame de sérieuses réformes.

Par 4 voix contre 2, le groupe maintient l'épreuve latine à l'examen écrit.

A l'unanimité, le groupe pense qu'il faut réduire les épreuves littéraires de l'examen oral, et n'interroger le candidat que sur la langue et la littérature française, l'histoire de France, la géographie générale et une langue vivante.

On donnera une note pour l'examen écrit, deux notes pour l'examen oral.

V. Constitution des jurys d'examen. Doit-on conserver les examens de baccalauréat aux Facultés des lettres et des sciences?

M. Guillouard demande le maintien du *statu quo*. Les Facultés offrent des garanties de compétence et d'impartialité qu'aucun jury ne saurait présenter au même titre ; le baccalauréat, tel qu'il existe en France, donne l'accès de la plupart des carrières libérales ; c'est donc une haute mission que celle de conférer ce grade, et la manière dont les Facultés des lettres et des sciences l'ont remplie, depuis leur institution, a certainement augmenté le renom qui les entoure.

M. Bourgeois pense que, tout en maintenant dans le jury des membres de l'enseignement supérieur, on pourrait utilement leur adjoindre des maîtres de l'enseignement secondaire ; en allégeant leur besogne, on permettrait aux professeurs de Faculté de consacrer plus de temps à leurs travaux scientifiques.

Par 6 voix contre 3, le groupe décide qu'on doit conserver le *statu quo*, et attribuer exclusivement aux Facultés des lettres et des sciences le droit de conférer les diplômes de bachelier.

VI. L'examen de baccalauréat devrait-il se faire en une série d'épreuves correspondant aux examens de passage, à partir de telle classe à déterminer, avec un examen spécial à la fin de la philosophie?

Le groupe répond *non* à l'unanimité.

VII. Y aurait-il lieu de tenir compte aux candidats des notes obtenues au cours de leurs études?

M. Denis reconnaît qu'en fait la chose est difficile : cependant, en agissant avec prudence on pourrait utilement tenir compte des compositions faites dans les classes et des prix obtenus ; ce serait une garantie sur laquelle les bons élèves ont le droit de compter.

Le groupe apprécie ces raisons, mais ne voit pas de moyen pratique d'obtenir le résultat.

VIII. Votation. — Par 6 voix contre 3, le groupe décide que l'admissibilité, une fois obtenue, est définitivement acquise.

Les notes de l'examen oral ne doivent pas se combiner avec les notes de l'examen écrit ; dans le système actuel, le candidat qui obtient les notes 2, 2, 2 pour les épreuves écrites est dans une situation plus favorable que celui dont les notes sont 5, 4, 1 ; une note *mal* à l'examen oral amène fatalement l'échec de ce dernier.

Enfin, le groupe demande que la note *nul* n'entraîne pas forcément le refus (1).

(1) Outre ce procès-verbal, quelques membres du groupe de Caen, MM. Bourgeois, Desdevises du Désert, Danjon, de Sorcrand, Gasté, Tessier, ont adressé à M. le président de la Société des mémoires sur la question du baccalauréat. Ils seront analysés dans le prochain numéro de la *Revue*.

GROUPE DE TOULOUSE

Séance du 20 mars 1885

Le groupe toulousain de la Société d'enseignement supérieur s'est réuni le vendredi soir 20 mars. Les membres présents étaient : MM. Bonfils et Paget, professeurs à la Faculté de droit; Caubet, Saint-Ange, professeurs à l'École de médecine; Laulanié, professeur à l'École vétérinaire et à l'École de médecine; Antoine, Guiraud, Mérimée, Sayous, Thomas, Benoist, professeurs à la Faculté des lettres.

Nous avons examiné en premier lieu la question n° 1° de la troisième partie du questionnaire ministériel : Y a-t-il lieu de supprimer purement et simplement les baccalauréats et d'établir des examens spéciaux à l'entrée des Facultés et des carrières publiques?

La réunion a été d'avis de maintenir le baccalauréat, c'est-à-dire un certificat d'études secondaires. En effet, si on le supprimait aujourd'hui, on le rétablirait demain sous un autre nom, avec cette différence que les examens qu'on lui substituerait constateraient moins une culture générale que des aptitudes spéciales, et que les jurys seraient moins compétents.

Mais si on conserve le baccalauréat, est-il nécessaire qu'il soit conservé sous sa forme actuelle? Sur cette question la réunion s'est divisée. Tout le monde était d'accord pour reconnaître que certaines modifications pourraient être apportées au programme. Mais on ne s'accordait pas sur la question la plus importante, c'est-à-dire la composition du jury. Trois raisons différentes font désirer qu'il soit modifié : 1° les Facultés sont chargées d'une besogne qui ne leur appartient pas. Certaines d'entre elles, la Faculté des lettres de Toulouse par exemple, sont obligées d'y consacrer tous les ans au moins deux mois, qui sont perdus pour leurs élèves; 2° des erreurs sont inévitables. De bons élèves sont refusés, des élèves très médiocres sont reçus; 3° les élèves des lycées et des collèges ne travaillent qu'en vue de l'examen, qu'ils sont obligés de passer devant des juges qui ne les connaissent pas et qui, au lieu de tenir compte de l'ensemble de leurs études, doivent les recevoir ou les exclure uniquement d'après leurs épreuves écrites et orales.

La conclusion a été tout naturellement qu'il fallait donner aux professeurs de l'enseignement secondaire un examen qu'ils peuvent faire passer dans des conditions bien meilleures, puisqu'ils connaissent très bien les élèves qu'ils doivent interroger, et qu'ils ne font que compléter par cette dernière épreuve une opinion qu'ils ont pu se former lentement par une connaissance approfondie de leurs élèves.

Mais plusieurs objections ont été faites à ce système. D'abord, on peut craindre que, dans de telles conditions, cet examen, qui ne sera qu'une formalité pour les bons élèves, ne soit inutile pour les plus faibles, qui seront pour ainsi dire refusés à l'avance. On a proposé, pour obvier à cet inconvénient, de former un jury pour une Académie entière. Ce jury serait choisi parmi les professeurs de tous les lycées de l'Académie : par exemple les élèves de Toulouse seraient examinés non seulement par leurs professeurs, mais aussi par ceux de Tarbes, d'Auch, de Rodez. Mais dans ce cas si on évite ces inconvénients, on retombe dans un autre. Ce qu'on veut, c'est que les élèves soient jugés par des maîtres qui les connaissent bien, or les professeurs des lycés voisins ne connaîtront pas

mieux les élèves de Toulouse que ne les connaissent les professeurs de la Faculté. On a proposé une autre combinaison. Les élèves seraient jugés par leurs professeurs, mais sous la présidence d'un professeur de la Faculté.

Que conviendrait-il de faire pour les élèves des établissements libres? Les avis ont été partagés à cet égard. Les uns ont demandé que ces élèves fussent obligés de passer l'examen devant les professeurs des lycées et collèges. Les autres, craignant que cette mesure ne fû mal accueillie par l'opinion, préféreraient que les élèves des établissements libres continuassent, comme par le passé, à être examinés par les professeurs des Facultés.

Tous les établissements de l'État, lycées et collèges, seraient-ils autorisés à décerner le certificat de fin d'études? La plupart des membres de la réunion n'ont pas pensé que ce privilège pût être octroyé aux collèges. Quant aux lycées, quoique les études qui s'y font soient de valeur assez inégale, ils n'ont pas cru qu'on pût priver les uns d'un droit qu'on accorderait aux autres. Ils ont craint, en faisant une distinction entre les établissements de même nature, d'ouvrir la porte à l'arbitraire. D'autres membres ont soutenu que le ministre seul, éclairé par les rapports que lui adresseraient les professeurs de Faculté présidant les jurys, avait qualité pour désigner les établissements d'enseignement secondaire, collèges ou lycées, auxquels devrait être chaque année accordé ou retiré le droit d'examen. La solution qui a rencontré le plus de faveur est celle-ci. Le privilège de décerner le diplôme de fin d'études serait accordé à tout établissement d'enseignement secondaire, collège ou lycée, qui posséderait un nombre à déterminer de licenciés ou d'agrégés. Ce système pourrait avoir l'avantage d'exciter une certaine émulation entre les collèges et les villes, dont l'intérêt serait d'améliorer et de compléter leur personnel enseignant.

La réunion n'a pas admis que la question pût se poser pour les établissements libres. Le baccalauréat ou certificat de fin d'études est le premier grade, celui qui ouvre l'accès de la plupart des carrières; or la collation des grades appartient à l'État, et rien qu'à l'État.

Dans l'hypothèse où les pouvoirs publics reculeraient devant les mesures dont nous venons de parler, et où on se résignerait au *statu quo*, quelles modifications de détail pourrait-il être utile d'introduire dans le régime actuel? On est tombé d'accord qu'il fallait simplifier l'examen, d'abord en le ramenant à l'unité, ensuite en diminuant le nombre des compositions écrites. Il y en a actuellement cinq, dont trois pour la première partie, deux pour la seconde. Trois en tout paraîtraient suffisantes : par exemple, au lieu de deux compositions françaises, il n'y en aurait plus qu'une, et la composition de sciences serait supprimée.

Serait-il possible d'adjoindre aux professeurs de Faculté des professeurs de l'enseignement secondaire dans une proportion à déterminer, La réunion ne voit aucune objection sérieuse à faire à ce projet, qui a été longuement et soigneusement étudié par M. Petit de Julleville il y a quatre ans. Mais elle n'admet rien qui ressemble aux jurys mixtes qui ont fonctionné quelque temps dans l'enseignement supérieur. Aucun membre des établissements libres ne devrait faire partie des commissions d'examen.

Telles sont les principales questions qui ont été examinées. La réunion a naturellement donné la préférence à celles qui sont le plus générales et le plus importantes, et a renvoyé à plus tard l'examen des autres.

Le secrétaire du groupe : Antoine Benoist.

NOUVELLES ET INFORMATIONS

Une commission composée de MM. les directeurs de l'enseignement supérieur et de l'enseignement secondaire, de M. le vice-recteur de Paris, de M. le directeur de l'École normale, de MM. les présidents des jurys d'agrégation, d'inspecteurs généraux, de professeurs de Faculté, de maîtres de conférences de l'Ecole normale, de professeurs de lycée, a été chargée par M. Fallières, ministre de l'instruction publique, d'examiner s'il y avait lieu d'introduire des réformes dans le système actuel des agrégations.

Une première séance générale a été tenue sous la présidence de M. le ministre qui a indiqué les diverses questions sur lesquelles il désirait avoir l'opinion de la commission, tout en déclarant d'ailleurs qu'il n'entendait en aucune façon limiter ses délibérations.

Il a d'abord appelé l'attention de la Commission sur l'embarras où se trouve chaque année l'administration, à cause de la date tardive où finissent plusieurs des concours d'agrégation. C'est seulement à la fin de septembre et même au commencement d'octobre que le ministère peut procéder aux nominations de personnel, et il en résulte que des classes restent pendant une semaine ou deux, à la rentrée, non pourvues de professeurs. L'administration désire que la date des compositions écrites soit avancée, de façon que les épreuves orales des admissibles commencent aussitôt après la distribution des prix.

M. le ministre a prié ensuite la commission d'examiner s'il n'y avait pas lieu, dans les diverses agrégations de l'ordre des lettres, de supprimer quelques épreuves. Il a parlé longuement des thèses dans les agrégations de philosophie et d'histoire, thèses très vastes, indiquées à l'avance. Il a exprimé la crainte que ces thèses ne pussent être sérieusement étudiées par les candidats, et le vœu qu'il fût permis à ceux-ci de choisir avec quelque liberté le sujet de cette épreuve, par laquelle ils doivent manifester leur aptitude au travail personnel.

Enfin, M. le ministre a exprimé le désir que la commission examinât s'il ne serait pas possible d'introduire dans toutes les agrégations une épreuve analogue à celle des thèses.

Après la séance ministérielle, les commissaires de l'ordre des sciences et ceux de l'ordre des lettres ont délibéré séparément sur les questions proposées à leur examen par M. le ministre. Il y a eu ainsi une délibération générale sur les agrégations des sciences, et une autre délibération générale sur les agrégations des lettres.

La commission des lettres et celle des sciences ont ensuite décidé qu'elles se subdiviseraient en autant de sous-commissions qu'il y avait d'agrégations, avec cette réserve que les sous-commissions des lettres et de grammaire délibéreraient ensemble.

Chacune des sous-commissions a tenu plusieurs séances, dont quelques-unes ont été très longues.

Les avis des différentes sous-commissions ont été communiqués enfin à la commission générale des sciences et des lettres, dans la séance du mardi 31 mars, tenue sous la présidence de M. Zévort, directeur de l'enseignement secondaire.

Pour les agrégations de l'ordre des sciences, aucune modification n'a été demandée, sinon, pour l'agrégation des sciences physiques, la suppression de la composition écrite de sciences naturelles.

Pour les agrégations de l'ordre des lettres, voici les vœux exprimés sur les modifications à introduire : Pour la philosophie (examen oral), que la durée de chacune des trois explications soit portée de trois quarts d'heure à une heure; que la thèse soit remplacée par une leçon d'histoire de la philosophie ou de critique philosophique, indiquée vingt-quatre heures à l'avance par le jury à chaque candidat, et tirée de celui des textes d'explication que le candidat aura désigné.

Pour les lettres (examen oral), remplacement de l'épreuve de la correction de copie par une explication, avec un commentaire grammatical et critique, d'un texte grec ou latin, tirée des auteurs du programme, le candidat ayant deux heures pour s'y préparer, et ayant à sa disposition une édition critique et un questionnaire.

Pour la grammaire, à l'examen écrit, transformation de la composition française en composition de langue et littérature française; à l'examen oral, suppression de la correction de copie, qui sera remplacée par une explication grammaticale et critique, comme à l'agrégation des lettres.

Pour l'histoire, à l'examen écrit, autorisation donnée aux candidats de se servir d'une chronologie, qui sera rédigée dans des conditions déterminées par le jury; limitation de l'épreuve écrite de géographie à une question de géographie physique et politique contemporaine (voies de communication comprises).

A l'examen oral, explication par tous les candidats d'un texte français marqué au programme; pour les auteurs anciens, le sort désignera ceux qui devront expliquer un texte grec ou un texte latin; tout candidat que le sort désignera pour l'explication d'un texte grec argumentera un des concurrents désignés pour l'explication d'un texte latin; durée de l'explication, une demi-heure; de l'argumentation, dix minutes. Suppression de la correction de copie. Suppression du système actuel des thèses, mais chaque candidat devra composer une dissertation historique écrite, choisie par lui sur une liste de sujets que le jury publiera chaque année. Il pourra même choisir en dehors de cette liste un sujet, à condition que les principaux documents en aient été publiés au moins depuis un an. Il devra d'ailleurs faire agréer son choix par le président du jury, avant le 1er janvier de l'année où il se présentera au concours. Cette dissertation donnera lieu à une exposition orale de quarante-cinq minutes, que le candidat devra faire, après quatre heures de préparation, sur des questions qui lui seront posées par le jury.

Pour les langues vivantes, aux épreuves écrites de l'agrégation, l'une des deux compositions qui se font aujourd'hui sur une question de littérature serait faite sur une question de langue, l'autre sur une question de littérature; à l'examen oral serait ajouté un thème oral; l'une des deux leçons serait faite sur un auteur du programme, l'autre sur un sujet d'histoire de la littérature. Pour les certificats d'aptitude aux épreuves écrites, la durée de chacune des deux compositions (thème,

version) serait réduite à trois heures, et il serait ajouté une composition sur un sujet de grammaire ou de pédagogie; aux épreuves orales, la durée de la leçon serait réduite; un coefficient serait donné à l'exercice de la conversation.

En ce qui concerne les langues vivantes, le vœu a été exprimé que, dans un délai à déterminer, la licence fût exigée de tous les candidats à l'agrégation; mais cette réforme est subordonnée à celle de la licence actuelle des langues vivantes. M. le directeur de l'enseignement secondaire a déclaré qu'il mettait cette question à l'étude.

Relativement à la date des compositions écrites, toutes les sous-commissions ont émis le vœu qu'elle fût avancée, et la commission générale a émis un vœu collectif. Pour ne pas trop modifier les conditions du concours de cette année, et pour tenir compte de l'interruption qu'a mise dans le travail des élèves de l'École normale le licenciement pour causes sanitaires, il a été entendu que les compositions écrites seraient faites le 24 juillet. Les épreuves orales commenceront aussitôt que possible après la distribution des prix.

C'est le seul changement qui sera fait cette année, parce qu'il peut se faire par décision administrative.

Les autres vœux émis par la commission seront portés par l'administration devant le conseil supérieur dans sa prochaine session.

ASSOCIATION DES ÉLÈVES DE LA FACULTÉ DES LETTRES DE PARIS

L'association des élèves et des anciens élèves de la Faculté des lettres de Paris, qui est aujourd'hui complètement constituée, a tenu, le jeudi 19 mars, sa séance d'inauguration dans le grand amphithéâtre Gerson.

En présence d'un public très nombreux, composé d'un grand nombre des membres du comité de patronage, de MM. Himly, doyen de la Faculté, Perrot, directeur de l'Ecole normale, Gebhart, Pigeonneau, Waddington, etc., professeurs, des membres de l'Association et de leurs familles, le président, M. Caldemaison, a ouvert la séance en donnant lecture de lettres d'excuses envoyées par MM. Taine, Guizot, Gréard, Caro, empêchés, de M. Lavisse, indisposé. Puis il a prononcé l'allocution suivante :

« A l'exemple d'autres grandes Écoles de l'Etat, vous affirmez aujourd'hui votre solidarité matérielle et morale. Mais notre Association, réduite à nos seules forces, n'aurait pas eu l'utilité que nous avons peut-être le droit d'en attendre. Il fallait qu'un Comité de patronage fût mis à sa tête, composé d'hommes qui, par d'éclatants services rendus au pays, ont acquis une grande et légitime influence. Et comme notre œuvre est essentiellement universitaire, c'est surtout dans les rangs de l'Université que vos délégués ont cherché ces protecteurs éminents. Le temps seul leur a manqué pour arriver au terme de leur mission. Cependant les résultats qu'ils ont déjà obtenus dépassent nos espérances les plus ambitieuses. Trois anciens ministres de l'instruction publique, le sous-secrétaire d'Etat et les quatre directeurs généraux du ministère, les administra-

teurs de l'Académie et de la Faculté des lettres, tous nos illustres maîtres, les publicistes les plus distingués, ont daigné accepter ce titre de membres de notre Comité de patronage que vos délégués, s'il faut l'avouer, ne leur offraient pas sans quelque appréhension. Adressons-leur ici la publique expression de notre reconnaissance.

Nous devons aussi, mes chers camarades, un pieux hommage à la mémoire du regretté M. Albert Dumont, qui témoigna, pour notre Association naissante, le plus cordial intérêt. Ce n'est pas par une coïncidence fortuite, mais par une attention touchante, que son digne successeur, M. Louis Liard, héritier de sa bienveillance à notre égard, vient de nous accorder, comme lieu provisoire de nos réunions, les salles *Albert Dumont*. M. le vice-recteur Gréard, M. le doyen Himly, M. Ernest Lavisse, directeur des études d'histoire à la Sorbonne, ont droit également à notre profonde gratitude. Leurs sages conseils nous ont encouragés à aborder les difficultés que rencontre, dès les premiers pas, toute entreprise du genre de la nôtre. Leur intervention toute-puissante nous a fourni les moyens de les surmonter. Nous n'oublierons jamais que, sans leur aide, notre Association n'existerait pas.

Quant à nous, mes chers camarades, déclarons-le hautement : c'est sous les auspices de la Faculté des lettres, que notre Association a pris naissance; c'est sous les mêmes auspices qu'elle prétend se développer et porter tous ses fruits. Nous espérons qu'elle y trouvera toujours le même appui, à la fois bienveillant et énergique, et nous prenons le solennel engagement de faire tous nos efforts pour le mériter. »

Le Président a ensuite donné la parole à M. Minssen, secrétaire, pour donner lecture du rapport qu'il devait présenter au nom du comité :

« Jusqu'en l'année 1884, les élèves de la Faculté des lettres étaient pour la plupart étrangers les uns aux autres, et ne connaissaient guère parmi leurs camarades que ceux qu'ils avaient coudoyés sur les bancs du lycée. Beaucoup d'étudiants, particulièrement ceux qui suivaient les conférences d'histoire, résolurent de changer cet état de choses. Ils eurent alors la pensée de fonder une association qui offrirait à ses membres des occasions de se connaître, de s'aider les uns les autres au grand profit de leurs études, de se secourir même dans le besoin, d'établir, en un mot, des liens d'amitié et de solidarité.

Cette pensée était d'autant plus naturelle, que la réorganisation des cours et des conférences, la création de nombreuses bourses de licence et d'agrégation, avaient depuis plusieurs années réuni à la Faculté un public spécial d'étudiants se destinant, pour la plupart, à suivre la même carrière, et que le nombre des professeurs ayant reçu l'enseignement de la Sorbonne était déjà considérable. Empêcher par l'union nos forces de s'éparpiller et de se perdre, tel fut le but qu'ils se proposèrent et que nous sommes sur le point d'atteindre.

MM. Berthelot, Rayeur et Salone, que leurs camarades déléguèrent bientôt pour mettre ce projet à exécution et obtenir les autorisations nécessaires, le communiquèrent aussitôt à M. Lavisse, le sympathique directeur des Études d'histoire, que nous ne saurions trop remercier de sa bienveillance pour notre Association naissante. Non seulement il les approuva pleinement, mais il les aida même de ses conseils, fit connaître l'Association dans l'allocution qu'il adressa aux Étudiants à l'ou-

verture solennelle des conférences de l'année 1884-85, et contribua beaucoup à écarter toutes les difficultés.

La commission d'initiative fit imprimer, le 18 janvier 1884, une circulaire et la fit distribuer aux étudiants, qu'elle convoqua ensuite, le 10 février, dans le grand amphithéâtre Gerson. Cette première assemblée générale que M. Lavisse tint à honneur d'ouvrir lui-même par une allocution, fut présidée par M. Psichari, professeur au lycée de Vanves, puis par M. Æschimann, agrégé d'histoire. Le principe de l'Association y fut discuté et adopté. Il y fut décidé, en outre, que les différentes sections d'étudiants de la Faculté éliraient un comité provisoire chargé d'élaborer les statuts.

Ce comité s'occupa aussitôt de préparer un projet des Statuts qui fut discuté et adopté dans une seconde assemblée générale, présidée par M. Caldemaison.

Grâce à la bienveillance que rencontrait partout notre Association, M. le ministre de l'intérieur nous accorda son autorisation officielle le 12 juillet 1884.

Le 22 janvier, les membres de l'Association se réunirent en assemblée générale; le projet de règlement fut discuté et adopté, avec quelques additions et modifications.

La constitution du comité de patronage nous a du reste été rendue bien facile et bien douce par la bienveillance avec laquelle nous avons été reçus par tous ceux de nos maîtres que nous avons pu voir jusqu'ici. La plupart ont même bien voulu nous offrir spontanément soit des souscriptions, soit des volumes pour notre bibliothèque, soit même l'un et l'autre. Aussi le comité décida-t-il de répondre à cette bienveillance en redoublant d'activité. Il fut décidé que le premier numéro du *Bulletin* paraîtrait immédiatement et ferait connaître les statuts, le règlement intérieur, la liste des membres de l'Association et leurs adresses, les sujets donnés aux derniers examens et concours de la Faculté, les élèves de la Faculté qui y ont été reçus, et en général tout ce qui peut intéresser les membres de l'Association.

L'Association comptait au 1er mars 190 membres, et comprend non seulement des étudiants, mais nos camarades de l'an passé qui sont aujourd'hui professeurs en province, et enfin un certain nombre d'anciens élèves de la Faculté des lettres qui sont revenus professer à Paris. Les recettes se sont élevées à 595 francs et les dépenses à 156 francs. Il restait donc en caisse, au 1er mars, 439 francs. L'insuffisance de ces ressources ne nous a pas permis de louer un local à nos frais, et l'Etat, malgré la bienveillance que nous avons rencontrée au ministère, n'a pu encore nous en donner un. Toutefois les membres de l'Assocation ont été autorisés, en attendant milieux, à se réunir dans les salles Albert-Dumont toutes les fois que ces salles ne seront pas occupées par des conférences. »

M. Desdevises du Dezert, membre du comité, docteur en droit, agrégé d'histoire, a clos la séance en prononçant les paroles suivantes :

« C'est un bien dangereux honneur que m'a fait notre comité en me désignant pour porter la parole au nom de notre Association dans une circonstance aussi solennelle. Deux choses me rassurent cependant, l'indulgente bienveillance de nos maîtres, ce titre d'Association amicale que

vous avez choisi. Il ne s'agit d'ailleurs, ni d'un discours, ni d'une conférence, mais d'une simple causerie où nous rechercherons entre nous les motifs qui ont amené la création de notre Société et les meilleurs moyens de la faire réussir.

« On aime à répéter que c'est de l'étranger que nous est venu l'exemple, et c'est volontiers en Allemagne que l'on va chercher ses modèles. Au lieu de chercher nos modèles à l'étranger, peut-être serait-il plus sage de les prendre chez nous. On oublie trop qu'il y a eu à Paris même une grande et glorieuse Universite, où la vie étudiante était aussi active et aussi laborieuse qu'elle peut l'être de nos jours à Gõttingue ou à Tubingen. »

Après avoir exquissé très sommairement l'histoire de la vieille Université de Paris, M, Desdevises du Dezert constate que les fêtes ont disparu, que la tradition est rompue, et qu'à la vie commune a succédé l'isolement A qui la faute?

« La faute en est, avant tout, à la grandeur même de la ville. Comment se trouver et se reconnaître dans une cité de huit lieues de tour, qui compte plus d'habitants que bien des royaumes? La faute en est à nous aussi, il faut l'avouer, et reconnaître qu'on n'a rien fait pour atténuer le mal.

Élèves de la Faculté des lettres, nous venons tous ou des lycées de Paris ou de la province.

Parmi les étudiants parisiens, un certain nombre appartiennent, par leur famille ou leurs relations au monde savant lui-même. Les moins favorisés ont eu pour maîtres les professeurs les plus distingués de l'enseignement, des hommes qui sont tous des savants, presque tous des gens d'esprit. -- Ce que l'on n'apprend en province qu'à force de travail et d'efforts, ces heureux écoliers l'ont appris sans peine, à la seule condition de ne fermer ni leurs yeux ni leurs oreilles, La science les a peu à peu pénétrés sans qu'ils s'en aperçoivent; à quinze ans, il est déjà difficile de les étonner. Dès le lycée ils ont pris l'habitude des petits groupements. Ils n'ont de rapports qu'avec les leurs, avec ceux qui poursuivent les mêmes études et vivent des mèmes idées. Ils retrouvent à la Faculté leurs camarades d'hier, et continuent avec eux, sans dédaigner, mais sans rechercher les nouveaux venus, les travaux accoutumés. Ils formeront ainsi de petits groupes compacts mais fermés, des chambres de travail à la porte bien close, aux vitres bien brouillées, très confortables, mais tant soit peu inhospitalières.

L'étudiant de province arrive à Paris, léger d'argent et riche d'illusions — de toutes les richesses la plus dangereuse. Il se sent pour la science un formidable appétit. Ces cours dont il voit les titres alléchants affichés sur tous les murs, il voudrait les suivre tous, il courra s'inscrire à l'école des Hautes Études, à l'École des Chartes, voire même à l'École du Louvre et au Collège de France. — Ces bibliothèques! Il voudrait leur arracher tous leurs secrets, il se propose d'y passer tous ses instants de loisir. Ces exercices pratiques, sous les yeux des maîtres, il s'y jettera dès les premiers jours, impatient de se mêler à la lutte et d'essayer ses forces.

Au bout d'un mois, il sera déjà bien désillusionné. Il s'apercevra que ces leçons se font dans des édifices très éloignés les uns des autres, qu'il faut compter avec le temps et la distance, et que la science n'est pas toujours le prix de la course. Faute de guide et de renseignements,

il perdra dans les bibliothèques les heures les plus précieuses; il verra avec chagrin combien ce genre de travail exige d'habitude et quel long apprentissage est celui-là. A la Faculté, il se verra saisi par la main la plus ferme et la plus habile et du premier moment jeté en pleine eau; car s'il a la force nécessaire il se sauvera de lui-même, et s'il ne doit point surnager, il vaut mieux qu'il le sache dès la première heure. Certes, il ne se découragera pas, mais il se recueillera, il observera ce qui se fait autour de lui, et sa plus grande ambition sera, dès lors, d'imiter ce qu'il voit faire. Juger les choses et les dire comme les jugent et les disent les autres, voilà désormais quel sera son idéal; il en serasi bien pénétré qu'aux jours de liberté même, il se promènera là où va tout le monde, sur le trottoir où tout le monde va. S'il est heureux, il réussira quelque jour à se faire admettre dans un des cercles déjà formés. S'il n'a pas cette chance, il restera isolé, ce sera un *sauvage*, comme l'on dit en Allemagne. Cette situation a bien son charme, on y conserve mieux son originalité, son tour d'esprit particulier, mais combien la vie n'est-elle pas plus pénible et plus dure, combien la victoire plus incertaine!

Depuis longtemps nous comprenons les inconvénients de cet état de choses, mais nous avons ressemblé jusqu'ici aux médecins de Molière, nous avons constaté la maladie sans trouver le remède qui la doit guérir.

Après bien des tentatives infructueuses, nous avons eu la bonne idée de nous en remettre à de plus habiles que nous, et aujourd'hui grâce aux bienveillants conseils de quelques-uns de nos maîtres, nous pouvons croire le remède enfin trouvé. En moins d'un an, grâce au concours désintéressé des professeurs des écoles, et à leur puissante intervention, deux Sociétés d'étudiants se sont fondées à Paris : *l'Association générale des étudiants des Facultés et Écoles supérieures de Paris, l'Association amicale des élèves et anciens élèves de la Faculté des lettres*. Ces deux Associations ont un but commun, mais elles ont aussi un caractère différent que leur permettra d'exister l'une et l'autre sans se nuire réciproquement. Elles sont déjà unies par les liens d'une commune sympathie, et nous espérons qu'elles sauront sans se confondre se prêter mutuellement secours; à toutes les deux nous souhaitons une longue et fructueuse carrière.

L'Association générale s'est donné pour but « de resserrer les liens de solidarité entre étudiants et d'établir un centre de relations entre tous ses membres..., elle réunit les étudiants dans l'intérêt de leurs études et pour la recherches des moyens de les perfectionner, elle leur facilite les moyens de s'entr'aider dans les difficultés matérielles de la vie ». Déjà l'Association générale possède un local et une bibliothèque. Déjà elle a affirmé son existence par une manifestation publique tout à l'honneur de ses membres. Déjà elle a su organiser des cours sur les sujets les plus intéressants et les plus variés. Comme elle fait appel aux étudiants de toutes les écoles, ses programmes finiront par embrasser toutes les sciences, les étudiants de lettres y trouveront sur des questions scientifiques des renseignements précieux appuyés sur les dernières découvertes; les étudiants de sciences apprendront, avec des camarades, à goûter les œuvres littéraires, à comprendre l'intérêt des études philologiques ou historiques. On mêlera l'utile à l'agréable, on s'occupera de la distraction comme de la science, et bientôt, sans doute, l'Association générale, riche et prospère, sera le terrain commun sur lequel tous les étudiants intelligents viendront se réunir et se donner la main.

Notre Association amicale des élèves et anciens élèves de la Faculté des lettres veut, comme la première, que les étudiants se réunissent, se connaissent et s'entr'aident, mais l'entente cordiale des deux Sociétés empêchera qu'il y ait, même sur ces points communs, double emploi et déperdition de forces. L'Association amicale a, d'ailleurs, un caractère plus restreint et plus spécial. Après avoir offert aux élèves de la Faculté des ressources pour leur travail, des moyens de se rencontrer et de se connaître, elle empêchera les anciens élèves de se perdre de vue les uns les autres, elle maintiendra entre eux le souvenir des années passées en commun, et le sentiment de la solidarité. Aux travailleurs isolés, elle fournira des renseignements bibliographiques, aux anciens élèves, devenus professeurs de l'Université, elle indiquera les programmes des concours, les postes vacants avec leurs inconvénients et leurs avantages; si quelque malheur immérité vient à frapper un ancien camarade, un secours discrètement et cordialement offert lui permettra d'attendre des jours meilleurs. — L'Association amicale est donc surtout une association scientifique et professionnelle. On peut, à cet égard, la considérer comme une section de l'Association générale, et il est même à désirer que l'exemple de la Faculté des lettres soit suivi par la Faculté des sciences et par celles de droit et de médecine. On fera alors partie de l'Association générale comme étudiant, on fera en outre partie de l'Association amicale qui répondra au genre d'études que l'on aura choisi... »

Par décret du 28 mars, M. Louis Havet, docteur ès lettres, maître de conférences à la Faculté des lettres de Paris et à l'École des Hautes-Études, est nommé professeur de la chaire de philologie latine au Collège de France.

M. James Darmesteter, docteur ès lettres, directeur adjoint à l'École des Hautes-Études, est nommé professeur de la chaire de langues et littératures de la Perse au Collège de France.

Par décret du 30 mars, M. Dufet (Jean-Baptiste-Henri), agrégé des sciences physiques, professeur divisionnaire de physique au lycée Saint-Louis, est nommé maître de conférences de minéralogie à l'École normale supérieure, en remplacement de M. Hautefeuille, appelé à d'autres fonctions.

Une galerie de paléontologie vient d'être ouverte au Muséum d'histoire naturelle. C'est M. Albert Gaudry et ses collaborateurs, MM. Fischer et Morlet qui ont organisé les précieuses collections qui s'y trouvent réunies.

Par décret du président de la République, M. Goblet a été nommé ministre de l'Instruction publique, en remplacement de M. Fallières.

Nous publierons dans le prochain numéro le discours que le nouveau ministre vient de prononcer au *Congrès des Sociétés savantes*.

ACTES ET DOCUMENTS OFFICIELS

ARRÊTÉ

RELATIF AU RÈGLEMENT POUR LES COURS LIBRES
A LA FACULTÉ DE MÉDECINE DE BORDEAUX (Du 19 janvier)

ARTICLE PREMIER. Les docteurs en médecine et les pharmaciens du grade supérieur de 1re classe peuvent être autorisés à faire dans les locaux de la Faculté des cours libres sur les diverses branches du programme de l'enseignement médical.

ART. 2. Les candidats adressent leur demande au doyen de la Faculté, qui la transmet hiérarchiquement au Ministre de l'Instruction publique avec son avis personnel et l'avis de l'assemblée des professeurs; à l'appui de cette demande, ils donneront le programme sommaire de leurs cours. L'autorisation est accordée pour un semestre; elle est toujours révocable.

ART. 3. Les affiches annonçant les cours autorisés sont collectives; elles sont publiées par les soins de la Faculté. Les affiches individuelles imprimées sont interdites.

ART. 4. Une salle de dissection sera mise à la disposition des professeurs libres qui désireront préparer leurs leçons sur l'anatomie.

ART. 5. Il est absolument interdit aux professeurs libres de faire disséquer ou opérer par les élèves.

ART. 6. Pour la mesure d'ordre et de discipline, les cours libres sont placés sous l'autorité du doyen de la Faculté.

ART. 7. L'autorisation de faire un cours libre ne crée aucun droit à l'emploi des instruments, appareils, etc..., ni à l'emploi du personnel de la Faculté.

ART. 8. Le personnel de la Faculté a toujours son entrée libre aux cours des professeurs libres.

A. FALLIÈRES.

CIRCULAIRE

RELATIVE A LA DURÉE DES ÉTUDES DANS LES LYCÉES ET COLLÈGES (Du 16 février)

Monsieur le Recteur,

Le Conseil supérieur de l'Instruction publique, après avoir réduit à vingt heures par semaine la durée totale des classes de l'enseignement secondaire classique, a exprimé le vœu que les études, consacrées au travail personnel des élèves, fussent coupées, quand elles peuvent paraître trop longues, par un temps de repos ou de récréation. Une étude dont la durée dépasse deux heures présente un double inconvénient : d'abord, il n'est pas bon, au point de vue hygiénique, de tenir trop longtemps nos élèves enfermés dans une même salle, où l'atmosphère est viciée par la présence de trente ou quarante personnes; d'un autre côté, après deux heures de tension d'esprit, la force de l'attention s'émousse; la continuation de l'effort produit plus difficilement un travail utile; le corps lui-même se fatigue de l'immobilité; quelques instants de rémission et d'exercice sont nécessaires pour alléger la tête et retremper les forces de l'intelligence. Ce qui est vrai pour des hommes faits l'est à plus forte raison pour des jeunes gens et surtout pour des enfants qui, par nature, ont besoin d'activité et de mouvement.

J'ai décidé en conséquence que, pour les élèves des classes de grammaire, à partir de la quatrième, toute étude de plus de deux heures sera coupée par un repos de quinze ou vingt minutes. Les mêmes dispositions pourront ultérieurement, après expérience faite, être appliquées aux élèves des classes supérieures. La récréation sera prise dans la cour, toutes les fois que la saison le permettra; la salle de travail sera largement aérée. Pour les plus jeunes enfants, ceux des cours primaires et élémentaires, la mesure s'appliquera même aux études de deux heures, qui seront coupées par un repos d'un quart d'heure, soit dans la salle d'étude, soit au dehors.

Je vous prie d'inviter MM. les proviseurs et principaux de collèges à se conformer dès à présent à ces prescriptions. Vous m'adresserez, dans la première quinzaine de mai, un rapport d'ensemble résumant les observations de MM. les chefs d'établissements secondaires sur les résultats de la mesure.

A. FALLIÈRES.

ARRÊTÉ

INSTITUANT UNE COMMISSION POUR L'EXAMEN DES RÈGLEMENTS RELATIFS AUX DIVERSES AGRÉGATIONS ET NOMMANT LES MEMBRES DE CETTE COMMISSION (Du 12 mars)

ARTICLE PREMIER. Il est institué au ministère de l'instruction publique une Commission chargée d'examiner les modifications qu'il pourrait y avoir lieu d'introduire dans les règlements relatifs aux divers concours d'agrégation des lycées pour l'enseignement classique.

ART. 2. Cette Commission est composée ainsi qu'il suit :

Le ministre, *président.—Vice-présidents:* MM. Zévort, conseiller d'État, directeur de l'enseignement secondaire; Gréard, vice-recteur de l'Académie de Paris; Liard, directeur de l'enseignement supérieur.

Membres : MM. Anquez, inspecteur général de l'instruction publique; Beaujean, inspecteur de l'Académie de Paris; Boissier, de l'Académie française, professeur au Collège de France; Bos, inspecteur de l'Académie de Paris; Bossert, inspecteur de l'Académie de Paris; Boutan, inspecteur général de l'instruction publique; Boutroux, maître de conférences à l'École normale supérieure; Bouty, maître de conférences à l'École normale supérieure; Croiset, professeur à la Faculté des lettres de Paris; Chassang, inspecteur général de l'instruction publique; Desains, professeur à la Faculté des sciences de Paris; Elwall, professeur au lycée Henri IV; Fernet, inspecteur général de l'instruction publique; Glachant, inspecteur général de l'instruction publique; Geffroy, professeur à la Faculté des lettres de Paris; Huschard, professeur au lycée de Vanves; Janet, professeur à la Faculté des lettres de Paris; Lavisse, maître de conférences à l'École normale supérieure; Lerambert, maître de conférences à l'École normale supérieure; Mangin, professeur au lycée Louis-le-Grand; Manuel, inspecteur général de l'instruction publique; Mothéré, professeur au lycée Charlemagne; Perrens, inspecteur de l'Académie de Paris; Perrot, directeur de l'École normale supérieure; Pey, professeur au lycée Saint-Louis; Ravaisson, inspecteur général de l'instruction publique; Ribout, professeur au lycée Louis-le-Grand; Riemann, maître de conférences à l'Ecole normale supérieure; Van Tieghem, professeur au Muséum d'histoire naturelle; Vacquant, inspecteur général de l'instruction publique.

M. de Galembert, chef du 1er bureau de la Direction de l'enseignement secondaire, remplira les fonctions de secrétaire.

A. FALLIÈRES.

BIBLIOGRAPHIE

L'Éducation morale et civique avant et pendant la Révolution (1700-1808), par M. l'abbé AUGUSTIN SICARD, vicaire à Saint-Philippe du Roule (ouvrage couronné par l'Académie française). Paris, Poussielgue frères, 1884.

Les tentatives qui ont été faites pendant la période révolutionnaire pour donner au nom de l'Etat, en dehors de tout enseignement religieux, l'éducation morale et civique, sont l'objet principal des recherches de M. l'abbé Sicard; mais il ne s'est pas contenté d'exposer et d'apprécier ces tentatives avec autant d'impartialité que le comportent son habit et sa foi; il est remonté à leurs antécédents et il nous montre, dès la première moitié du XVIIIe siècle, toutes les idées dont elles procèdent professées par des écrivains dont plusieurs sont des chrétiens sincères et des serviteurs dévoués de la monarchie. Il n'est pas éloigné lui-même de reconnaître la légitimité d'une éducation morale purement laïque, dans un pays où l'unité religieuse s'est rompue ou tend à se rompre et où l'Eglise dominante a perdu en grande partie son action sur les âmes mêmes qui lui sont restées fidèles. Ce qu'il reproche surtout à la Révolution et à ses précurseurs conscients ou inconscients, c'est d'abord d'être passés de l'état de neutralité à l'état de guerre, non seulement contre toute autorité religieuse, mais contre toute idée religieuse; c'est ensuite de n'avoir su appuyer leur morale humaine que sur une philosophie sans profondeur, impuissante à établir les principes du devoir et du bien, quand elle ne tendait pas, directement ou indirectement, à les détruire.

Il fait un reproche analogue à l'éducation civique, telle que l'avait conçue le XVIIIe siècle et telle qu'a voulu la réaliser la Révolution. De même que le déclin de la foi et la décadence de l'Église avaient fait naître et pouvaient justifier le désir d'une éducation morale indépendante des dogmes, le discrédit de la monarchie absolue devait amener, non moins naturellement et non moins légitimement, le désir d'une éducation morale où tous les devoirs ne se réduisissent pas à l'amour et à la soumission des sujets envers le souverain. Malheureusement, le XVIIIe siècle, insuffisamment éclairé par l'*Esprit des lois* et bientôt égaré par le *Contrat social* et par les souvenirs malentendus de la Grèce et de Rome, ne pouvait donner à l'éducation civique une base solide, et quand la Révolution prit en mains cette éducation, elle ne sut pas y mettre autre chose, avec une ridicule parodie des cérémonies chrétiennes et une imitation non moins ridicule des fêtes païennes, que la haine des rois, des nobles et des prêtres.

Un double échec était donc inévitable pour la morale laïque et pour l'éducation civique, malgré l'appui de la Terreur et la sanction de la guillotine. La réaction des consciences et du bon sens public était générale, sous le règne même de la Convention, alors que la réaction politique, après Thermidor, affectait de ne rien répudier de la philosophie du XVIIIe siècle et des utopies révolutionnaires. Le Consulat et l'Empire prêtèrent à cette réaction morale la force légale. Les fêtes de la Révolution disparurent pour faire place à la restauration officielle du culte

catholique. L'Institut, où l'esprit du XVIIIe siècle se maintenait à l'état de philosophie dominante et intolérante, perdit celle de ses classes qui était proprement, comme le dit très bien son récent et éloquent historien, « l'Académie des sciences philosophiques (1) ». L'Université nouvelle reprit la tradition des anciennes Universités, non seulement dans ses divers enseignements, mais dans leur base commune, qui fut expressément demandée à la foi catholique. Enfin, comme sous la royauté, l'éducation civique se réduisit, dans les écoles de tous les degrès, et M. l'abbé Sicard aurait pu ajouter dans les Églises elles-mêmes, à l'amour et au respect du souverain.

M. l'abbé Sicard s'arrête à cet ensemble de restaurations qu'il semble approuver sans réserve. Il y a toutefois, dans la conclusion et dans plusieurs passages de son livre, une revendication formelle et énergique de la liberté d'enseignement, qui prouve qu'il ne voit pas, dans le retour pur et simple aux institutions de l'ancien régime, le dernier mot des graves problèmes qu'il a traités et qu'il ne considère pas comme absolument stérile l'œuvre du XVIIIe siècle et de la Révolution. L'ancien régime ignorait la liberté d'enseignement. Il ne connaissait que la liberté de l'Église catholique; ou plutôt l'Église et l'État, dans leurs luttes mêmes et dans l'affirmation de leurs droits respectifs, ne se posaient pas comme deux puissances rivales, mais comme une seule et même puissance, armée d'un double glaive contre toute doctrine hérétique ou séditieuse. La liberté d'enseignement, comme principe et comme institution, M. l'abbé Sicard a su le reconnaître, date de la Révolution. L'écrit posthume de Mirabeau, les rapports de Talleyrand et de Condorcet la proclament dans toute son étendue. Elle s'est affirmée en pleine Terreur, dans les discussions et dans quelques-uns des votes de la Convention. Elle a disparu, au contraire, dans les institutions scolaires de l'Empire et la Restauration ne l'a pas rétablie. Le futur chef des royalistes libéraux, Royer-Collard, défendant, en 1816, devant la Chambre des députés, le budget de l'Université, n'hésitait pas à soutenir que « l'Université a le monopole de l'éducation, à peu près comme les tribunaux ont le monopole de la justice ou l'armée celui de la force publique ». Les nouvelles et successives conquêtes de la liberté d'enseignement datent des trois révolutions de 1830, de 1848 et de 1870. Elles sont dues, il est vrai, en grande partie aux constants efforts des adversaires de ces révolutions; mais ceux-ci n'ont pu les réclamer et les assurer qu'en invoquant les principes mêmes que les révolutions de la fin du XVIIIe siècle ont légués aux révolutions du XIXe et que ces dernières se sont fait tour à tour un honneur d proclamer, alors même qu'elles s'efforçaient d'en différer ou d'en marchander l'application. Sur cette question de la liberté d'enseignement, « les temps modernes sont avec Mirabeau contre Rousseau », dit très justement M. l'abbé Sicard, et il aurait dû ajouter contre l'ancien régime tout entier.

C'est beaucoup d'avoir posé le principe de la liberté d'enseignement; c'est beaucoup aussi d'avoir posé, même sans l'avoir résolu, le double problème de la morale laïque et de l'éducation civique. Napoléon a eu beau donner pour base à son Université les dogmes catholiques, l'Université impériale, dès ses débuts, par cela seul qu'elle s'ouvrait à des élèves de toute religion et qu'elle ne pouvait exclure des élèves étran-

(1) M. Jules Simon, *Une Académie sous le Directoire.*

gers à toute religion, ne pouvait échapper à la nécessité de s'appuyer sur une base plus large, toute philosophique et rationnelle. Cette nécessité n'a jamais cessé de s'imposer à l'enseignement national, à travers toutes les transformations qu'il a subies. Que doit être, soit pour former l'homme, soit pour instruire le citoyen, cette éducation obligée ou condamnée à une stricte neutralité entre les dogmes religieux? Comment peut-elle pratiquer une autre neutralité, qui n'est pas moins obligatoire pour elle, dans un pays divisé d'opinions comme de croyances : la neutralité politique? Le double problème s'est résolu comme de lui-même, dans l'enseignement secondaire et dans l'enseignement supérieur, grâce à la sagesse du corps enseignant et à l'esprit libéral de l'administration universitaire. Les difficultés n'ont cependant jamais été entièrement écartées, même dans ces deux ordres d'enseignements, et elles sont devenues plus apparentes et plus redoutables, depuis que les deux problèmes se sont étendus à l'enseignement primaire.

Le XIXe siècle n'a pas mieux réussi à résoudre définitivement ces terribles problèmes que n'avait fait le XVIIIe. Est-ce trop dire cependant à l'honneur de notre siècle, que de reconnaître que nous y apportons plus de prudence et de mesure, des idées moins fausses, des passions moins violentes? La Révolution, en nous léguant des questions dont elle avait eu le mérite de comprendre la nécessité, si elle n'a pas eu celui de les résoudre, nous a légué aussi l'expérience de ses erreurs, de ses fautes et de ses crimes, et, malgré les exagérations dans les deux sens des polémiques contemporaines, cette expérience n'a pas été complètement perdue. Nous connaissons mieux que nos pères les conditions d'une solution équitable et libérale, et si nous sommes loin encore d'une telle solution, l'expérience que nous léguerons à notre tour au siècle suivant ne sera pas, nous pouvons l'espérer, entièrement négative. M. l'abbé Sicard ne se refuserait pas, pour sa part, à cet espoir; car il sait voir, dans le présent comme dans le passé, le bien à côté du mal, et il n'hésite pas à déclarer que les intérêts qui lui sont particulièrement chers sont aujourd'hui moins en péril qu'ils ne l'étaient il y a cent ans, alors qu'ils étaient encore protégés par toutes les institutions de l'ancien régime politique et religieux (1). Il ne nous instruit pas seulement en nous mettant sous les yeux une série d'erreurs ridicules ou sinistres; il nous console et nous éclaire en nous donnant l'exemple d'une impartialité et d'une bonne foi qui, si elles se rencontraient moins rarement dans les camps opposés, aideraient beaucoup à assurer et à étendre les progrès déjà accomplis et à rapprocher de plus en plus les esprits et les cœurs dans une éducation vraiment libérale et vraiment patriotique.

ÉMILE BEAUSSIRE.

(1) « Aujourd'hui, du moins, à cette heure où le parti conservateur met la défense de la religion en tête de son programme, où le parti avancé lui-même n'ose pas l'attaquer de front, beaucoup de jeunes gens trouvent dans leur propre famille, dans les rangs de leurs coreligionnaires politiques, une protection pour leur foi. Rien de semblable au XVIIIe siècle. » Page 133.

Le Gérant : **G. MASSON.**

Paris. — Typ. Georges Chamerot, 19, rue des Saints-Pères. — 17562.

PRINCIPAUX CORRESPONDANTS ET COLLABORATEURS ÉTRANGERS

Marquis **Alfieri**, Sénateur du royaume d'*Italie*. — Docteur **Apathy**, Professeur de droit à l'Université de *Pesth*. — Docteur **Arndt**, Professeur d'histoire à l'Université de *Leipzig*. — Docteur F. **Ascherson**, Bibliothécaire à l'Université de *Berlin*. — Docteur **Avenarius**, Professeur de pédagogie à l'Université de *Zurich*. — Docteur **Biedermann**, Privat-docent à la Faculté de philosophie de *Berlin*. — Docteur **Bach**, Directeur de Realschule à *Berlin*. — **De Bilinski**, Recteur de l'Université de *Lemberg-Léopold*. — Docteur **Th. Billroth**, Professeur à la Faculté de médecine de *Vienne*. — Docteur **Bucheler**, Directeur de Burgerschule, à *Stuttgard*. — Docteur **Bucher**, Directeur du *Musée de l'Art moderne, appliqué à l'industrie*, à *Vienne*. — **P. Buisson**, publiciste à *Londres* (Angleterre). — Docteur **Christ**, Professeur de philosophie à l'Université de *Munich*. — Docteur **Claes Annerstedt**, Professeur à l'Université d'*Upsal*. — Docteur **Guillaume Creizenach**, Privat-docent de l'Université de *Leipzig*. — Docteur **Czihlarz**, Professeur de droit à l'Université de *Prague*. — Docteur **A.-V. Druffel**, Privat-docent à l'Université de *Munich*. — Baron **Dumreicher**, Conseiller de section au Ministère de l'instruction publique, à *Vienne*. — Docteur **d'Espine**, Professeur de médecine à l'Université de *Genève*. — Docteur **L. Felmeri**, Professeur de pédagogie à l'Université de *Klausenburg* (Hongrie). — Docteur **Théobald Fischer**, Professeur de géographie à l'Université de *Kiel*. — Docteur **A. Fournier**, Professeur d'histoire à l'Université de *Vienne*. — Docteur **Friedlaender**, Directeur de Realschule, à *Hambourg*. — **L. Gildersleeve**, Professeur à l'Université *Hopkins* (Baltimore). — Docteur **Hermann Grimm**, Professeur d'histoire de l'art moderne à l'Université de *Berlin*. — Docteur **Grünhut**, Professeur de droit à l'Université de *Vienne*. — Docteur **W. Hartel**, Professeur de philologie à l'Université de *Vienne*. — **L. de Hartog**, professeur à l'Université d'*Amsterdam*. — Docteur **Hitzig**, Directeur de gymnase et Professeur à l'Université de *Berne*. — Docteur **Hug**, Professeur de philologie à l'Université de *Zurich*. — Docteur **Hollenberg**, Directeur du Gymnase de *Creuznach*. — Docteur **R. von Ihering**, Professeur de droit à l'Université de *Gœttingue*. — Docteur **Ionckbloet**, Professeur de littérature à l'Université de *Leyde*. — Docteur **Kekulé**, Professeur à l'Université de *Bonn*. — Docteur **Kohn**, Professeur à l'Université d'*Heidelberg*. — **Krück**, Directeur du Réal-gymnase de Würzbourg. — The Rev. **Brooke Lambert**, D. D, à *Greenwich*, S. E. — Docteur **Launhardt**, recteur de l'école technique supérieure de *Hanovre*. — Docteur **Laur**, Professeur de littérature française à l'Université d'*Heidelberg*. — Docteur **A. P. Martin**, Président du Collège de Tungwen, à *Pékin* (Chine). — Docteur **Neumann**, Professeur à la Faculté de droit de *Vienne*. — Docteur **Nöldeke**, Directeur de l'École supérieure des filles à *Leipzig*. — Docteur **Paulsen**, Professeur de pédagogie à l'Université de *Berlin*. — **Eugène Rambert**, Professeur à l'École polytechnique de *Zurich*. — Docteur **Randa**, Professeur de droit à l'Université de *Prague*. — Docteur **Reber**, Directeur du Musée et Professeur à l'Université de *Munich*. — **Rivier**, Professeur de droit à l'Université de *Bruxelles*. — **Rouland Hamilton**, publiciste à *Londres*. — Docteur **Arnold Schaefer**, professeur d'histoire à l'Université de *Bonn*. — Docteur **Sjöberg**, Lecteur à *Stockholm*. — Docteur **Siebeck**, Professeur de pédagogie à l'Université de *Giessen*. — Docteur **Steenstrup fils**, Professeur d'histoire à l'Université de *Copenhague*. — Docteur **Steyn-Parvé**, Inspecteur de l'instruction secondaire en Hollande. — Docteur **L. Von Stein**, Professeur d'économie politique à l'Université de *Vienne*. — Docteur **Stoerk**, professeur à l'Université de *Greifswald*. — Docteur **Joh. Storm**, Professeur à l'Université de *Christiania*. — Docteur **Stoy**, Professeur de philosophie et de pédagogie à l'Université d'*Iéna*. — Docteur **Thoman**, Directeur de l'École cantonale de *Zurich*. — Docteur **Thomas**, Professeur à l'Université de *Gand*. — Docteur **Thomson**, Professeur à l'Université de *Copenhague*. — **Thorden**, Professeur à l'Université d'*Upsal*. — Docteur **Joseph Unger**, ancien ministre de l'empire d'Autriche-Hongrie à *Vienne*. — Docteur **Voss**, Chef d'institution à *Christiania*. — Docteur **O. Willmann**, Professeur de pédagogie à l'Université de *Prague*. — Commandeur **Zanfi**, à *Rome*. — Docteur **Zarnke**, Professeur de philologie à l'Université de *Leipzig*.

G. MASSON, ÉDITEUR

LIBRAIRE DE L'ACADÉMIE DE MÉDECINE

120, boulevard Saint-Germain, en face de l'École de Médecine

NOUVELLE MÉTHODE PRATIQUE POUR L'ENSEIGNEMENT DE LA GÉOGRAPHIE

TEXTE-ATLAS

ÉTABLI CONFORMÉMENT

AU PLAN D'ÉTUDES POUR L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

Inscrit sur la liste des ouvrages fournis gratuitement aux écoles de la Ville de Paris

PAR M. DUBAIL

PROFESSEUR DE GÉOGRAPHIE, OFFICIER D'ACADÉMIE

Cours Moyen : LA FRANCE

Précédé de la revision du cours élémentaire, et contenant, outre la Géographie détaillée de la France

CELLE DES CINQ PARTIES DU MONDE

1 vol. in-4° sur 3 col., avec cart. et fig. en noir et en couleur. Prix cart. **2 fr. 25**

A la même Librairie et du même Auteur :

Cours élémentaire, avec 45 cartes et figures. Cartonné. . . **1 fr. 20**

Cours moyen (*Livre du Maître*). 1 vol. in-4° avec cartes. . . **1 fr.**

EXTRAIT DE LA TABLE DES MATIÈRES DU COURS MOYEN :

1re PARTIE : **Revision du Cours élémentaire.** — Notions préliminaires. — Explication des termes géographiques. — Représentation cartographique. — Géographie locale. — Géographie générale. — La Terre et l'Océan.

2e PARTIE : **FRANCE. Notions générales.** — Relief du sol. — Orographie. — Étude des cours d'eau. — Hydrographie. — **Étude des Régions de la France.** — Région du bassin parisien. — *Bassin de la Seine.* — Région du Nord-Est (Lorraine et Alsace.) — *Bassins du Rhin et de la Meuse.* — Région du Nord (Flandre, Artois, Picardie). — Région normande. — Région de l'Ouest (Bretagne et Vendée). — Région du Massif central. — Région de la Loire. — *Bassin de la Loire.* — Région de la Garonne. — *Bassin de la Garonne.* — *Bassins de la Charente et de l'Adour.* — Région des Pyrénées. — Région du Jura et de la Saône. — Région des Alpes. — *Bassin du Rhône.* — Région de la Méditerranée. — Corse. — **Géographie de l'Alsace-Lorraine.** — **Géographie de l'Afrique française** (Algérie-Tunisie). — **France historique et politique.** — (Anciennes provinces. Départements formés par chacune d'elles.) — Carte pour servir à l'étude de l'histoire de France. — **France administrative.** — Divisions politiques du territoire et Gouvernement. — France militaire et maritime. — France judiciaire, universitaire et ecclésiastique. — **France économique.** — Agriculture. — Industrie. — Commerce. — Principales lignes de navigation. — **Voies de communication.** — Canaux de la France. — Chemins de fer de la France. — **Géographie des Colonies.**

3e PARTIE : **Géographie de l'Asie, l'Afrique, l'Amérique et l'Océanie.** — **Asie.** — **Afrique.** — **Amérique.** — **Océanie.**

Signes conventionnels employés en Topographie et définitions topographiques.

AVIS DE L'ÉDITEUR

Depuis longtemps déjà les professeurs de l'enseignement secondaire, des écoles normales supérieures et des autres grandes écoles du gouvernement, se plaignent des mauvais résultats produits par la méthode dite par *Bassins*.

Les élèves puisent en effet dans ce mode d'enseignement des notions fausses qu'il est très difficile de rectifier, car il leur faut oublier ce qu'ils savent déjà pour réapprendre avec la méthode toute différente par *Régions*.

L'enseignement secondaire et supérieur a depuis quelques années abandonné la méthode par *bassins*. Et nos grands géographes modernes, entre autres Élisée Reclus, ont fait de la *région* le plan et la base de leurs ouvrages. Pourquoi voit-on encore la vieille méthode partout en usage dans les écoles primaires? C'est qu'il eût fallu combattre la routine et que, reculant devant cette ennemie du progrès, personne, jusqu'à ce jour, n'a osé braver le préjugé par crainte de diminuer le succès.

Nous avons eu ce courage, d'ailleurs soutenu par les exhortations des maitres expérimentés de l'enseignement primaire, qui ont bien voulu nous éclairer de leurs conseils. Sous ce rapport donc, le **Texte-Atlas** que nous présentons à MM. les instituteurs diffère essentiellement des nombreux atlas, plus ou moins répandus, qui, tous, sont basés sur l'étude de la géographie par bassins.

Toutefois, ce que la méthode par bassins peut avoir de bon, nous l'avons maintenu, mais en réservant cette méthode pour la seule étude des cours d'eau.

Nous avons ainsi complété un système par l'autre, en mettant toujours en regard de la carte de la région la carte du bassin.

La partie cartographique a été l'objet de soins tout particuliers. Les cartes, dessinées avec un talent remarquable, donnent à ce **Texte-Atlas** un éclat d'exécution qui n'a pas encore été atteint.

Aussi, avons-nous le droit de croire que, sous sa forme définitive, le **Texte-Atlas Dubail** réalise un progrès considérable et qu'il rendra quelques services à l'enseignement de la géographie dans les écoles et ailleurs.

Paris. — Typ. Georges Chamerot, 19, rue des Saints-Pères — 17562.

REVUE INTERNATIONALE

DE

L'ENSEIGNEMENT

PUBLIÉE

Par la Société de l'Enseignement supérieur

CINQUIÈME ANNÉE. — N° 5

15 Mai 1885

PARIS

G. MASSON, ÉDITEUR

LIBRAIRE DE L'ACADÉMIE DE MÉDECINE

120, BOULEVARD SAINT-GERMAIN, 120

1885

Sommaire du N° 5 du 15 Mai 1885

La REVUE INTERNATIONALE DE L'ENSEIGNEMENT

paraît le 15 de chaque mois.

PRIX de L'ABONNEMENT : Paris, départements et étranger, UN an, 24 fr.

On s'abonne chez tous les libraires ou par l'envoi d'un mandat de poste.

NOTA. — Pour les membres de la Société d'Enseignement supérieur, le service de la Revue internationale est compris dans le prix de la cotisation annuelle.

REVUE INTERNATIONALE

DE

L'ENSEIGNEMENT

ASSEMBLÉE GÉNÉRALE DE LA SOCIÉTÉ (1)

TENUE

LE DIMANCHE 12 AVRIL, A L'ÉCOLE DES SCIENCES POLITIQUES

SOUS LA PRÉSIDENCE DE

M. ÉMILE BEAUSSIRE

PRÉSIDENT DE LA SOCIÉTÉ, MEMBRE DE L'INSTITUT

M. le président ouvre la séance par l'allocution suivante :

Messieurs,

Votre Conseil d'administration a placé cette année pendant les vacances de Pâques l'Assemblée générale de la Société, dans l'espoir de réunir, au moins pour quelques instants, des représentants de vos divers groupes des départements et de Paris. L'œuvre que nous poursuivons depuis sept ans exige, pour être vraiment féconde, un continuel échange

(1) Le samedi 21 mars 1885, le Conseil de la Société a tenu séance sous la présidence de M. Beaussire, membre de l'Institut.

Présents : MM. Beaussire, Boutmy, Dastre, Albert Desjardins, Edmond Dreyfus-Brisac, Duverger, Petit de Julleville, Pigeonneau et Tranchant.

La séance est ouverte à 2 heures.

L'ordre du jour appelle la formation d'une liste de présentation pour l'élection de six membres du Conseil, en remplacement de MM. Crouslé, Goguel, Lyon-Caen, Mascart et docteur Trélat, dont les fonctions sont expirées et qui ne sont pas rééligibles.

Le Conseil établit, en vertu des statuts, la liste de douze noms, parmi lesquels l'Assemblée générale choisira les six membres nouveaux du Conseil.

Le Conseil entend ensuite un rapport sur la situation financière de la Société présenté par M. Boutmy, président du comité financier. Ce rapport, approuvé par le Conseil, sera soumis à la prochaine Assemblée générale.

La date de convocation de cette Assemblée est fixée au dimanche 12 avril 1885, à 1 heure et demie de relevée.

La séance est levée à 3 heures et demie.

d'idées entre tous ceux qui ont bien voulu s'y associer sur tous les points du territoire français ou, pour mieux dire, sur tous les points du globe ouverts à la civilisation européenne. Cet échange se fait, dans les temps ordinaires, par les correspondances individuelles, par les communications de groupe à groupe, par tout cet ensemble de travaux pour lesquels notre Bulletin d'abord, notre Revue ensuite, se sont assuré, en France et à l'étranger, la plus large et la plus libérale collaboration. Toutefois *ceci n'a pas tué cela*. Les leçons par correspondance, auxquelles notre enseignement supérieur se prête depuis longtemps avec un zèle si digne d'éloges, ne sont qu'un pauvre substitut des leçons orales. Les communications écrites ou imprimées entre les membres d'une même Société laissent subsister et ne peuvent que rendre plus vif le désir d'un rapprochement plus intime. Rapprochement difficile malheureusement et qui ne peut être qu'exceptionnel et très restreint pour une Société comme la nôtre; car les vacances mêmes éloignent les uns de Paris, tandis qu'elles y appellent les autres, et à ces derniers le temps est trop mesuré pour suffire à toutes les attractions et à tous les devoirs.

Je remercie ceux de nos confrères des départements et de Paris qui ont pu ou qui ont bien voulu répondre à notre appel. Je remercie aussi, parmi les absents, tous ceux qui sous une forme ou sous une autre, par leurs publications personnelles, par leur participation aux réunions et aux discussions de nos groupes, contribuent à entretenir la vie de notre Société. Je voudrais, à cet égard, dissiper un malentendu. Le ministère de l'instruction publique s'est fait un devoir, depuis quelques années, de consulter les Facultés sur tous les projets de réformes qui peuvent intéresser l'enseignement supérieur. Il a paru à quelques-uns que nos discussions feraient double emploi avec cette enquête officielle, à laquelle presque tous nous sommes conviés à prendre part, et qu'il valait mieux réserver pour cette dernière leurs lumières et leurs efforts. Je rappellerai d'abord que notre Société ne se compose pas seulement de professeurs de Facultés en activité de service. Elle s'est recrutée, à Paris et en province, dans tous les établissements qui concourent avec les Facultés à former notre enseignement supérieur public; elle a trouvé aussi des adhérents dans l'enseignement supérieur libre; elle en a dans l'enseignement secondaire; elle en compte aussi parmi les professeurs en retraite des divers ordres d'enseignement; elle est heureuse enfin du concours, non moins éclairé et non moins utile, que veulent bien lui prêter un certain nombre d'hommes distingués, étrangers à l'enseignement. Nos libres discussions sont donc loin de faire double emploi avec les avis qui sont demandés aux Facultés par l'administration universitaire.

Je n'insiste pas sur cet argument qui, dans ma bouche, aurait peut-être l'apparence d'une revendication personnelle, puisque j'appartiens à la catégorie des professeurs retraités. Nos réunions auraient encore toute leur raison d'être, alors même qu'elle se composeraient exclusivement des professeurs qui sont déjà appelés à donner leur avis dans les réunions particulières des Facultés. Une Faculté isolée ne se place et ne peut se placer qu'au point de vue de ses intérêts propres. Or, tout se tient dans les questions d'enseignement supérieur et il est rare qu'elles intéressent une seule Faculté. Je prendrai pour exemple l'objet même de la dernière consultation ministérielle : les baccalauréats. Non seulement chacun des deux baccalauréats exige le concours des Facultés des lettres et des

Facultés des sciences; mais l'un d'eux est exigé pour les études juridiques et tous les deux le sont pour les études médicales. Les Facultés de droit et les Facultés de médecine ont donc un intérêt très digne d'égard dans la question du baccalauréat. Aussi avons-nous vu d'éminents professeurs de la Faculté de médecine de Paris intervenir avec autorité dans les récents débats que cette question a provoqués. L'avis de toutes les Facultés a été très justement et très utilement demandé pour éclairer les réformes proposées. Or, combien n'est-il pas désirable que cet avis ne se produise pas seulement pas des délibérations séparées, mais dans des réunions communes, où tous les intérêts puissent être représentés et défendus. Telles seront les réunions des Universités régionales, quand ces Universités auront été créées; mais, d'ici là, c'est-à-dire d'ici longtemps sans doute, notre Société, dans ses groupes départementaux et dans son groupe parisien, est, pour les Facultés, le seul centre où elles puissent discuter en commun les questions d'enseignement supérieur.

J'ajoute que ce centre gardera son utilité, alors même que les Universités se seront constituées. Leur danger, comme celui des Facultés actuelles, sera leur isolement : non plus la séparation entre les divers ordres d'enseignement, mais le particularisme local. Le lien de la grande Université nationale subsistera toujours, je le sais; mais pour entretenir et pour fortifier ce lien, les institutions officielles ne suffisent pas et je ne voudrais pas même me reposer entièrement sur l'action la plus vigilante d'une administration éclairée et libérale. Il faut que la vie circule, spontanément et librement, dans le corps lui-même, qu'elle en anime toutes les parties et que son unité se traduise, non seulement par les impulsions de la tête, mais par les battements continus du cœur. Ce rôle du cœur, Messieurs, dans la vie universitaire, c'est notre Société qui est appelée à le remplir, sous le régime des Universités, comme sous celui des Facultés séparées.

L'administration universitaire, depuis que notre Société s'est fondée, n'a jamais cessé de comprendre et d'apprécier notre rôle, tel que j'ai cherché à le définir. Elle a constamment demandé à nos délibérations la première et la plus complète expression des vœux de l'enseignement supérieur. Dans toutes les réformes qui ont été opérées ou proposées, dans tous les questionnaires destinés à préparer ces réformes, vous retrouvez votre inspiration et j'oserais dire votre langage.

Dans cet hommage que je suis heureux de pouvoir rendre à l'activité féconde de notre Société, je ne dois pas oublier ceux qui ont été à la peine et dont la mémoire seule est aujourd'hui à l'honneur. Nous avons eu depuis un an des pertes cruelles. La plus douloureuse pour nous a été celle d'Albert Dumont. Je ne dirai rien de lui cependant, après tout ce qui a été dit, et j'ajouterais : ce qui a été si bien dit, si je n'avais eu ma faible part dans ce concert d'éloges et de regrets qui ont honoré cette noble et chère mémoire, au nom de l'Université, au nom de l'Institut, au nom de l'École normale et des Écoles de Rome et d'Athènes, au nom de notre Société elle-même et, hier encore, au nom de l'Association des études grecques. Des esprits chagrins trouvent déjà qu'il s'est fait trop de bruit autour d'une tombe pour laquelle ils témoignent une sympathie sincère sans doute, mais exclusive et jalouse. Je ne veux pas m'exposer de nouveau à leurs reproches.

Peu de jours avant Albert Dumont, nous perdions Roger Lallier, un

jeune aussi et, comme lui, d'une maturité précoce. C'était pour nous un ouvrier de la première heure. Dès 1879, il nous envoyait de Toulouse une note lumineuse, bien qu'un peu timide, sur la réforme de la licence ès lettres. En 1881, il prenait une part active à la constitution de notre groupe toulousain et il s'efforçait en même temps de resserrer les liens entre ce groupe et la Société mère. Il travaillait aussi à réaliser une union plus intime entre les deux centres, à la fois voisins et rivaux, qui se partagent l'enseignement supérieur dans le Sud-Ouest. Il fut un des fondateurs et un des plus actifs collaborateurs de ces *Annales des Facultés de Bordeaux et de Toulouse*, qui se sont tout de suite placées au premier rang de nos Revues provinciales. Lorsqu'il fut appelé en 1882 à la Faculté de Paris, son concours ne fit défaut ni aux réunions de la section des lettres ni à celles des sections réunies de notre groupe parisien. Sa place était marquée dans notre Conseil d'administration et son nom avait été proposé à vos suffrages dès 1883. Une maladie qui pardonne rarement l'arrachait bientôt à son enseignement et à ses travaux et il s'éteignait à 39 ans, le 29 juillet 1884, laissant quelques œuvres d'une haute valeur, sa thèse surtout *sur la condition de la femme en Grèce*, et les souvenirs de brillantes et solides leçons, qui avaient su allier les mérites d'ordre différent plutôt que contraire pour lesquels on oppose trop complaisamment l'enseignement supérieur d'autrefois et l'enseignement supérieur d'aujourd'hui. « Il savait retenir le public en attirant les élèves », dit l'auteur de la touchante notice publiée dans le dernier *Annuaire des anciens élèves de l'École normale*, notre confrère M. A. Benoist.

Une mort plus prématurée encore nous enlevait à 32 ans, le 27 janvier 1885, un autre de nos confrères qui était passé aussi d'une Faculté de province dans une des Facultés parisiennes. Lauréat de la Faculté de droit d'Aix pour un mémoire sur les Ventes commerciales, qui est resté, dit notre confrère M. Esmein, « un excellent traité sur la matière (1) », Émile Ripert s'était consacré tout entier à la carrière de l'enseignement, et il y avait obtenu le plus honorable succès, d'abord à la Faculté de Rennes, où il professa successivement le droit criminel et le droit civil, puis à la Faculté de Paris, où il inaugura le cours d'histoire générale du droit. Il comptait parmi les membres les plus laborieux et les plus utiles de notre section de droit.

Dans les derniers jours de 1884, nous avons perdu M. Lévy, inspecteur général de l'instruction publique pour les langues vivantes. Benjamin Lévy avait été un des plus éminents dans cette nouvelle génération de professeurs qui a relevé dans l'Université de France l'enseignement des langues vivantes, en y apportant le double fruit d'une forte culture classique et d'une éducation toute nationale (2). Reçu le premier à la première agrégation d'allemand en 1848, il était promptement passé du lycée de Nîmes au lycée Louis-le-Grand, où il professa pendant vingt-trois ans, de 1849 à 1872; mais il ne fut pas seulement un maître incomparable dans une des plus illustres maisons de l'Université : ses publications, toutes consacrées à la grammaire allemande et aux classiques allemands, étendirent à l'Université tout entière le bénéfice de son ensei-

(1) *Revue historique du Droit français*. Janvier-février 1885.

(2) Il était né à Epfig (Bas-Rhin) en 1818, et il avait fait ses études au collège de Lunéville.

gnement. Aussi, quand il inaugura en 1872 l'inspection générale des langues vivantes, créée par M. Jules Simon, ses nouvelles fonctions ne firent que consacrer l'influence qu'il avait déjà acquise sur tout le personnel des professeurs d'allemand. Il y apporta l'ardeur éclairée qu'il savait mettre en toutes choses. Il est tombé en quelque sorte sur la brèche. Il venait de présider avec son zèle habituel une des commissions chargées de préparer la réforme des programmes de l'enseignement secondaire et il en rédigeait les conclusions, lorsqu'une cruelle maladie l'a enlevé en quelques jours, à l'âge de 66 ans. « La mort l'a surpris la plume à la main, nous dit son collègue dans l'inspection générale des langues vivantes, M. Émile Chasles. Le jour où nous ne l'avons pas vu paraître au comité, nous avons été saisis d'un triste pressentiment. Si l'homme manquait à un devoir de la vie active, c'est que la vie même manquait à l'homme (1). »

Une dernière perte nous a frappés au commencement de cette année, non dans un des membres actifs de notre Société, mais dans un de ces hommes éminents dont le nom seul, par son inscription sur nos listes, est pour nous un honneur. Frédéric Baudry représentait parmi nous la science libre et désintéressée, au sens le plus large. Peu d'études lui étaient restées étrangères. Il passait sans effort du *Catéchisme d'agriculture* à la *Grammaire comparée des langues classiques*. Il unissait à l'érudition la plus variée et la plus solide le goût le plus fin et le plus sûr, l'esprit le plus vif. Il avait été avocat. Il fut le secrétaire d'un jurisconsulte éminent et le gendre d'une des illustrations du barreau. Il a été journaliste, à ses heures, et il a mérité, à ce titre, d'être loué par M. Renan. Il fut successivement bibliothécaire à l'Institut agronomique de Versailles, à l'Arsenal et à la Mazarine. L'Académie des inscriptions et belles-lettres l'avait élu comme membre libre en 1879. Il ne refusait son concours à aucune société savante, à aucune œuvre scientifique et littéraire. Je l'avais eu pour collègue et pour voisin dans une des Commissions du ministère de l'instruction publique, avant de devenir son confrère à l'Institut et à la Société d'enseignement supérieur, et j'avais pu apprécier de plus près les rares qualités de l'homme et du savant. L'agréable souvenir qui m'est resté de ces relations passagères me permet de mêler l'expression d'un regret personnel à l'hommage que lui rend aujourd'hui le Président de votre Société.

Je dois enfin, Messieurs, exprimer les regrets d'un autre ordre que me laisse personnellement et que vous laissera certainement à vous-mêmes, le changement qui est à la veille de s'accomplir dans la publication de notre *Revue*. Des raisons purement administratives et financières, qui vous seront exposées tout à l'heure par M. Boutmy, ont amené la résiliation amiable de notre traité avec notre éditeur. Ces raisons, je me hâte de le dire, n'ont altéré en rien la cordialité des rapports que votre Bureau et votre Conseil, ainsi que le comité de rédaction de la *Revue* ont toujours entretenus avec M. Masson. Elles n'enlèvent rien à notre gratitude pour les services qu'il nous a rendus. Il a bien voulu nous dire qu'il ne se séparait pas sans un très vif regret d'un recueil dont il a été un des fondateurs. Le regret n'est pas moins vif de notre part. La séparation n'est pas, d'ailleurs, complète, puisque nous comptons toujours M. Masson parmi nos membres donateurs.

(1) Discours sur la tombe de M. Lévy, reproduit par l'*Université* du 1er janv. 1885.

C'est aussi un de nos membres donateurs qui veut bien prendre la succession de M. Masson. M. Armand Colin a fait ses preuves comme éditeur de publications pédagogiques. Son concours intelligent et dévoué est acquis depuis longtemps à toutes les œuvres qui intéressent l'éducation nationale. Le succès de notre *Revue* ne pourra que s'affermir entre ses mains, si, comme je l'espère, vous ratifiez le traité provisoire que votre Bureau, autorisé par Votre Conseil, a conclu avec lui.

M. le président donne la parole à M. Boutmy, président du Comité financier, pour lire l'exposé de l'état financier de la Société.

Cet exposé est ainsi conçu :

Messieurs,

Les affaires de la Société viennent d'entrer dans une nouvelle phase. J'ai à vous entretenir de ce changement, qui nous paraît favorable, et à vous demander de le ratifier par vos suffrages.

Je crois inutile de m'étendre sur les incidents qui nous y ont amenés. En décembre dernier, il fut reconnu qu'une dépense de 2,574 fr. 50 avait été omise dans les comptes fournis par M. Masson, notre éditeur. L'erreur était à notre bénéfice. M. Masson déclara loyalement qu'elle lui était entièrement imputable et s'en remit à la Société du soin de décider s'il y avait lieu ou non à rectification et à remboursement.

M. Boutmy donne lecture de la lettre de M. Masson à ce sujet.

Le Conseil se trouva unanime à penser que, bien que l'erreur ne fût aucunement de notre fait, la dette n'en existait pas moins et que nous devions en accepter la charge dans toute son étendue.

Malheureusement, ce mécompte en avait entraîné un autre. Les évaluations qui avaient été produites avaient naturellement servi de base à notre budget de prévision pour 1884, en sorte que le même découvert devait se produire une seconde fois et s'est produit en effet. Au lieu de nous trouver au pair, au commencement de cette année, comme nous l'espérions, nous avions donc devant nous un déficit de près de 6,000 francs.

Dans ces circonstances, nous ne pouvions pas continuer la publication de notre recueil sur le pied de l'ancien traité. Un accord provisoire intervint entre le Conseil et M. Masson.

En voici les termes, tels qu'ils sont consignés dans une lettre de M. Masson, en date du 4 janvier 1885, il y a été répondu par une lettre d'adhésion du président du comité financier, autorisé par une délibération du Conseil en date du 9 janvier :

ARRANGEMENT PROVISOIRE PROPOSÉ PAR M. MASSON
ET ACCEPTÉ PAR LE CONSEIL

« 1° Le compte des exercices antérieurs me sera soldé dans le courant du présent mois, à concurrence du disponible de votre caisse. L'excédent restera à nouveau pour m'être payé au fur et à mesure des ressources disponibles pendant cet exercice ou les suivants.

2° Je ne recevrai pendant l'année 1885 aucune autre subvention de la part de la Société que la remise gratuite de la copie.

3° Je m'engage, en outre, à servir gratuitement et sans aucun rem-

boursement, même pour les frais de distribution, un exemplaire de la Revue en 1885 à tous les membres de la Société payant une cotisation annuelle. Je mettrai à votre disposition cent exemplaires pour tous les autres services : honoraires, perpétuels, donateurs, collaborateurs, échanges, etc.

4° Il est entendu que le chiffre maximum des feuilles à publier en 1885 est fixé à soixante-deux, à répartir à votre gré sur toute l'année.

5° Il sera pris, pour la publication de ce recueil en 1886, de nouveaux arrangements au plus tard avant le 1er novembre 1885. »

Le Conseil voit à quoi revient en substance l'arrangement dont je viens de lire le texte.

Cet arrangement était adapté à notre situation, en ce sens qu'il assurait la marche de la Revue pour l'année en cours, sans nous imposer aucune prestation pécuniaire et en nous laissant pour nos frais de rédaction l'intégralité des cotisations de nos membres. Mais il nous imposait un sacrifice extrêmement sensible en réduisant de 76 à 62 le nombre annuel des feuilles. Nous devions donc faire tous nos efforts pour trouver à bref délai des conditions plus favorables.

Le premier soin de votre Conseil et de votre comité financier, après la conclusion de l'accord provisoire du 9 janvier, a été de réunir des ressources afin de rétablir l'équilibre de notre budget. Grâce à l'activité et au zèle de notre Secrétaire général, les libéralités ont abondé. En voici la liste :

E. de Rothschild.	3,000 fr.
L. de Hirsch	1,000
Mme Albert Dumont.	500
Hubner	500
Joseph Reinach	500
Prince Roland Bonaparte	500
Moreau-Nélaton	500
Goguel	300
Monod	100
Kaan	100
	7,000 fr.

Vous remarquerez que les sommes sus-énoncées forment un total de 7,000 francs, légèrement supérieur à nos besoins actuels.

Nous avons été particulièrement touchés, Messieurs, et vous le serez comme nous, d'avoir à inscrire le nom de notre ancien et regretté collègue, M. Albert Dumont, parmi les donateurs. Mme Albert Dumont connaissait les sentiments que son mari avait pour la Société ; elle a été heureuse d'en témoigner pour lui une fois de plus et de prolonger en quelque sorte l'assistance et l'appui qu'il nous a fidèlement prêtés de son vivant. Vous vous associerez certainement à nous pour la remercier respectueusement.

Le directeur actuel de l'Enseignement supérieur, notre honoré collègue M. Liard, nous a montré sa sympathie sous une autre forme. Nous avons conservé un grand nombre de nos bulletins des trois premières années ; c'est une collection des plus précieuses qui forme, en trois gros volumes, un répertoire très intéressant et presque complet de l'organisation de l'Enseignement supérieur à l'étranger et en France. M. Liard a eu l'excellente pensée de souscrire pour un certain nombre

de séries et d'ajouter ainsi une somme d'environ 1,400 francs à nos ressources disponibles. C'est le mois prochain que la souscription aura effet.

En résumé, Messieurs, au bout de deux mois, les difficultés financières qui entravaient nos démarches se sont trouvées aplanies d'une manière complète, et c'est avec une situation liquide que nous avons pu aborder de nouveaux pourparlers en vue d'assurer l'avenir de notre recueil.

Nous avions dû, avant tout, fixer nos idées relativement aux bases du traité à intervenir. Trois points nous ont paru devoir être placés préalablement hors de discussion.

Premièrement, nous avons jugé qu'il fallait rendre à la Revue l'étendue et l'ampleur auxquelles ses lecteurs étaient accoutumés et que réclamait l'abondance croissante des articles intéressants reçus par notre rédacteur en chef. — Secondement, nous avions reconnu par une expérience de trois années les graves inconvénients d'une convention compliquée; nous nous sommes déterminés à ne proposer et à n'accepter qu'une convention d'une forme et d'une teneur très simples. — Troisièmement, instruits par la même expérience, nous avons cherché un arrangement tel que la marche de notre Société et de la Revue fût garantie par un revenu fixe, par une sorte de préciput à prélever sur les produits sociaux annuels, dans une proportion suffisante pour couvrir nos dépenses régulières. La part de l'éditeur devait être une compensation éventuelle à prendre sur les bénéfices excédant cette somme, s'il venait à s'en produire. Vous estimerez avec nous, Messieurs, que la sécurité, l'assurance de pouvoir continuer régulièrement notre œuvre, sont pour notre Société le bien le plus désirable et que nous ne pouvons pas agir plus sagement qu'en sacrifiant une part de l'avenir au présent, le contingent au certain.

Ces principes nous ont guidés dans la rédaction d'un projet de convention. C'était pour nous un devoir de convenance aussi bien qu'un désir naturel et spontané de le proposer d'abord à M. Masson. Nous l'avons fait avant toute autre démarche. Nous savions, par des communications verbales antérieures, que l'article relatif au nombre des feuilles c'est-à-dire à l'étendue de la Revue, article capital à nos yeux, serait dans tous les cas une difficulté considérable; mais nous ne voulions faire défaut à aucune de nos chances. C'est sur le nombre de feuilles, en effet, que s'est produite une fin de non-recevoir absolue. Nous ne pouvions sacrifier ce que nous estimons d'un intérêt essentiel et vital pour l'avenir de notre recueil, et nous avons vu disparaître avec un vif regret l'espérance de laisser la Revue dans les mains qui nous avaient aidés à la créer. M. Armand Colin, saisi à son tour du projet, y a adhéré moyennant des modifications peu importantes; c'est un texte accepté des deux parts que nous proposons à votre ratification. Je vais en donner lecture; la teneur en est assez claire pour que je sois dispensé d'y ajouter autre chose qu'un bref commentaire :

Entre la *Société d'Enseignement supérieur*, dont le siège est à Paris, rue Saint-Guillaume, 27, ladite Société représentée par son président M. Émile Beaussire, membre de l'Institut. D'une part.

Et MM. *Armand Colin et Cie*, éditeurs, demeurant à Paris, 1, rue de Mézières. D'autre part.

A été convenu ce qui suit :

La Société concède à MM. Armand Colin et Cie l'exploitation commerciale de la *Revue internationale de l'Enseignement* dont elle est propriétaire, aux clauses et conditions ci-après :

ARTICLE PREMIER. — La *Revue* est publiée sous la direction de la Société. Celle-ci se charge exclusivement de la rédaction du Recueil. Elle en prend la pleine responsabilité et reste entièrement maîtresse du choix et de la répartition des matières.

ART. 2. — L'étendue du Recueil est fixée à *soixante-douze feuilles* par an, plus deux feuilles pour les tables et la liste des membres de la Société.

ART. 3. — Le format et la justification actuels de la *Revue* seront conservés, et MM. Armand Colin et Cie s'engagent à fournir un papier aussi semblable que possible à celui qui a été employé jusqu'à présent.

Le recueil paraîtra mensuellement le quinze de chaque mois.

La Société d'une part, l'éditeur, de l'autre, devront prendre à ce point de vue toutes les mesures nécessaires.

La direction de la *Revue* appartiendra à un Comité de quinze membres choisis dans le sein de la Société. Le président de la Société, le secrétaire général de la Société et l'éditeur font, en outre, de droit partie de ce Comité.

Un membre du Comité ayant le titre de rédacteur en chef sera chargé de la rédaction effective et de tous les rapports avec l'éditeur.

ART. 4. — La Société prend à forfait tous les frais relatifs à la rédaction : Traitement du rédacteur en chef, du secrétaire de rédaction, du secrétaire trésorier, indemnité aux collaborateurs, tirages à part pour les mêmes, subventions pour voyages d'enquête, — le tout moyennant une somme de *neuf mille cinq cents francs* à prélever par préférence sur le produit des cotisations, abonnements, vente au numéro, revenus des capitaux placés, subvention de l'État ou autres revenus sociaux.

Moyennant une indemnité de *quatorze mille cinq cents francs* à prendre sur les produits sociaux après le prélèvement de neuf mille cinq cents francs réservés ci-dessus à la Société, l'éditeur se charge, à forfait : 1° des frais d'impression du recueil, de son envoi à tous les membres payants de la Société, plus à 120 membres non payants (service gratuit destiné aux échanges et aux collaborateurs, etc.); 2° du recouvrement des cotisations et du montant des abonnements.

Au dessus de vingt-quatre mille francs, les produits sociaux seront partagés par moitié entre la Société et l'éditeur.

Il sera institué un Comité de propagande chargé de rechercher, conjointement avec l'éditeur, les meilleurs moyens de faire connaître le Recueil en France et à l'étranger. Ce Comité se réunira au moins six fois par an.

Art. 5. — Le montant des cotisations restera fixé tel qu'il existe actuellement, sauf modification ultérieure arrêtée d'accord avec l'éditeur, soit *dix francs* pour les anciens adhérents de province, *vingt francs* pour les nouveaux adhérents de province et les adhérents de Paris, *vingt-quatre francs* pour les abonnés et pour les adhérents résidant à l'étranger.

Art. 6. — Les comptes de la *Revue* seront dressés, chaque année, par l'éditeur, réglés par le Trésorier dans le mois qui suivra la publication du dernier numéro de chaque année, et soumis à la ratification de l'Assemblée générale.

Art. 7. — Le présent traité est fait pour dix ans à partir du 1er janvier 1886 et sera renouvelable pour six ans, puis de six ans en six ans par simple reconduction tacite, s'il n'a pas été dénoncé par l'une des parties six mois avant l'expiration de la période en cours.

Six mois avant l'expiration de la première période de quatre ans, les éditeurs auront le droit ou de résilier le présent traité ou de le renouveler pour une nouvelle période de six ans.

Dans le cas où les recettes subiraient une baisse de quatre mille francs, les éditeurs auraient la faculté de résilier le présent traité.

Art. 8. — De quelque manière que le traité prenne fin, la Société conservera exclusivement la propriété de la *Revue* et de son titre et le droit d'en continuer la publication.

Dans le cas où le traité serait dénoncé par l'éditeur, celui-ci s'engage à céder à la Société les années lui restant en magasin à raison de quatre francs l'une.

La Société, de son côté, si, en résiliant, elle entendait continuer la publication, devra acquérir au même prix les exemplaires formant collection complète; les autres volumes ou cahiers isolés devront être détruits ou cédés au prix du papier.

Art. 9. — Le présent traité ne deviendra définitif que lorsqu'il aura été ratifié par l'Assemblée générale de la Société.

Fait double, à Paris, le vingt et un mars mil huit cent quatre-vingt-cinq.

Signé : Émile Beaussire,

Armand Colin et Cie.

J'ai peu de choses à ajouter au texte que vous venez d'entendre. Je me bornerai à faire ressortir une seconde fois les avantages que nous en attendons pour la Société. Premièrement M. Colin se charge, sans aucune indemnité de notre part, de tout le service de la distribution et des recouvrements. C'est un soulagement notable. Secondement, il nous assure 74 feuilles au lieu de 62, ce qui nous permet de donner une étendue de 6 feuilles au moins à chaque numéro. Troisièmement, il accepte que nous prélevions par préférence sur l'ensemble des produits sociaux qui monte actuellement à 16,000 francs environ, une somme de 9,500 francs, suffisante pour assurer le service de la rédaction. Par compensation, nous lui abandonnons le surplus des recettes jusqu'à 24,000 francs et la moitié des recettes au delà de ce chiffre. Nous nous engageons à entreprendre un travail de propagande en vue d'augmenter le nombre des membres de la Société. Enfin nous promettons que, si, au bout de quatre ans, la Revue est assez prospère pour qu'on en attende des produits rémunérateurs, nous ne pourrons pas la retirer des mains de l'éditeur et qu'il pourra réclamer un nouveau bail de six années. Nous estimons que ce sont là des conditions avantageuses et nous n'hésitons pas à vous proposer de les ratifier par vos suffrages.

Avant de clore ce rapport, permettez-moi, Messieurs, de m'associer aux sentiments que M. le président vient de vous exprimer au sujet de notre éditeur et collègue, M. Masson. La mission que vous m'avez confiée me mettait plus particulièrement en rapport avec lui et me donne titre pour témoigner des services qu'il nous a rendus pendant la période de fondation. Nous savons qu'en se séparant de nous, il n'en reste pas moins attaché à notre œuvre et qu'il en suivra le développement et les progrès avec un intérêt cordial.

Il me reste, Messieurs, à vous soumettre le bilan de l'année. Je l'ai divisé comme les années précédentes en trois comptes : compte avec l'éditeur, compte du secrétaire trésorier, compte général.

COMPTE AVEC M. MASSON

DÉBIT

Solde débiteur 1883	5.098 35
Service de la *Revue*	6.144 »
Affranchissement et abonnements	275 55
Comptes de rédaction	5.348 75
10 feuilles supplémentaires	1.500 »
	18.366 65
Erreur reconnue dans le compte de 1883	2.574 50
	20.941 15

CRÉDIT

Quittances	3.708 »
Abonnements de collaborateurs et abandon de rédaction	287 50
Abonnements des lycées et écoles normales	3.420
	7.415 50
Versé par la Société	3.000 »
A reporter	10.415 50

Report	10.415,50
Versé le 22 janvier 1885	5.679 50
Et en dernier lieu, le 31 mars 1885, reliquat provenant de la vente de quatorze obligations (Ville, 1869)	4.846 15
	20.941 15

COMPTE DU SECRÉTAIRE TRÉSORIER

DÉBIT

Traitements	4.950 »
Affranchissements et frais de bureau	452 55
Traduction	50 »
Versé à M. Masson (exercice précédent)	3.000 »
	8.452 55
En caisse au 31 décembre 1884	35 27
	8.487 82

CRÉDIT

Cotisations	6.100 90
Touché au Crédit Lyonnais	1.000 »
	7.100 90
En caisse au 1er janvier 1884	1.386 92
	8.487 82

COMPTE GÉNÉRAL

RECETTES

En caisse du secrétaire trésorier au 1er janvier 1884	1.386 92
En caisse au Crédit Lyonnais à la même époque	949 40
Coupons et intérêts	158 40
Cotisations par Masson	3.708 »
» par le secrétaire trésorier	6.100 90
Souscription du ministère	3.420 »
Remboursements	287 50
	16.011 12

DÉPENSES

Traitements	4.950 »
Frais de bureau	452 55
Traduction	50 »
Versé à M. Masson (exercice précédent)	3.000 »
Service de la *Revue*	6.144 »
Affranchissements	275 55
Comptes de rédaction	5.348 75
Feuilles supplémentaires	1.500 »
	21.720 85
En caisse au Crédit Lyonnais le 31 décembre 1884	107.80
En caisse du secrétaire trésorier à la même époque	35 27
	21.863 92
	16.011 12
Excédent des dépenses de l'année sur les recettes	5.852 80

L'approbation du traité dont M. le président du Comité financier a donné lecture, traité signé le 21 mars 1885 entre la Société représentée par son président M. E. Beaussire et MM. Armand Colin et C[ie] éditeurs, est mise aux voix et prononcée à l'unanimité des membres présents.

Les comptes sont ensuite approuvés.

M. le président donne la parole à M. Lavisse, secrétaire général de la Société :

MESSIEURS,

Après la petite crise qu'elle vient de traverser, notre Société se trouve raffermie et assurée de l'avenir. Elle a conscience d'avoir mérité les sympathies qui viennent de lui être manifestées, et elle est résolue à continuer son œuvre utile. Nous sommes encouragés d'ailleurs par le succès de nos efforts. L'administration de l'instruction publique, de même qu'elle provoque le corps enseignant à discuter ses propres affaires, écoute attentivement les discussions dont nous prenons l'initiative. Elle vient de nous en donner un témoignage probant. Depuis longtemps nous sommes occupés à chercher s'il n'y a pas lieu d'introduire quelques modifications dans le régime des concours d'agrégation de l'ordre des lettres. La question est très importante, car les candidats à l'agrégation sont nombreux dans nos Facultés, et l'examen, suivant qu'il est bien ou mal conçu, peut être l'auxiliaire ou l'ennemi de l'enseignement supérieur. Il nous a semblé qu'il n'était pas possible qu'une innovation aussi importante que l'introduction dans les Facultés d'étudiants se préparant à tel ou tel examen, et venant chercher auprès des professeurs aide et conseil, ne pouvait pas ne pas avoir pour conséquence un remaniement de ces examens, dont le programme et le mécanisme avaient été réglés pour d'autres temps et pour d'autres mœurs, pour le temps où les Facultés des sciences et des lettres n'avaient point d'élèves réguliers, où les candidats aux grades, n'ayant point de professeurs hors de l'École normale, ne recevaient de direction que de leur programme. Si les professeurs des Facultés ont accepté avec dévouement la tâche qui leur était offerte, telle qu'on la leur offrait; si des professeurs d'histoire et de philosophie, en particulier, se sont résignés à recevoir une direction de leur travail, c'était avec l'espérance et même la certitude que le jour n'était pas éloigné où le régime ancien des examens serait mis en harmonie avec le régime nouveau des Facultés. Pour nous, dans nos discussions, nous nous sommes toujours guidés sur ce principe que le professeur doit le moins possible préparer ses élèves à l'examen; que l'examen ne doit pas prendre aux maîtres leurs élèves; qu'il faut aux uns et aux autres une grande liberté d'esprit : liberté du maître qui dirige, liberté de l'élève qui reçoit cette direction et s'en approprie les bienfaits par un acte d'adhésion de son intelligence et de sa volonté. Telle était notre théorie : dans la pratique, acceptant pour point de départ ce qui est, novateurs prudents, marchant à pas lents et comptés, mais toujours tournés vers la même direction, nous avons demandé que l'examen fût allégé, simplifié, mais surtout affranchi de ces épreuves impérieuses, dont le programme, renouvelé chaque année, était comme un édit réglant

le travail des étudiants et celui des maîtres qui s'occupent de leurs élèves. Nos vœux ont été entendus. M. Fallières, ministre de l'instruction publique, dont je ne puis prononcer le nom aujourd'hui sans ajouter qu'il a mérité, dans son trop court ministère, l'estime reconnaissante de l'Université, a réuni une commission nombreuse, composée de représentants de l'enseignement supérieur et de l'enseignement secondaire scientifique et littéraire, et lui a demandé son avis sur les réformes qu'il conviendrait d'introduire dans les agrégations. Dans la première séance, il a pour ainsi dire dressé un questionnaire, et ceux d'entre nous qu'il avait appelés dans cette commission ont eu la satisfaction de voir que l'administration supérieure se préoccupe des mêmes questions que nous, avec l'espérance de les résoudre par les moyens mêmes que nous proposons. Les diverses sous-commissions se sont mises à l'œuvre, et nous avons lieu d'être satisfaits de la réponse qu'elles ont faite au ministre.

Si les commissions scientifiques n'ont proposé aucune modification aux agrégations de l'ordre des sciences, c'est peut-être qu'il n'y a rien à y modifier, c'est peut-être aussi que la question n'a pas été discutée assez longtemps à l'avance. Vous savez que notre section des sciences, comme notre section de médecine, chôment à notre grand regret, pendant des années entières. Au contraire, les sous-commissions de l'ordre des lettres ont eu à leur disposition les discussions de notre section des lettres, et elles ont proposé : des suppressions d'épreuves et l'introduction d'une épreuve d'érudition, courte et modeste, il est vrai, dans les agrégations des lettres et de grammaire; la modification profonde du système des thèses, dans les agrégations de philosophie et d'histoire. La sous-commission des langues vivantes a émis le vœu que la licence actuelle des langues vivantes fût modifiée, par allégement surtout, afin qu'on pût, d'ici à quelques années, l'exiger des candidats à l'agrégation, ce qui aurait un triple résultat: établir l'égalité de culture intellectuelle entre les étudiants en langues et littératures étrangères et leurs camarades; transformer en une égalité de grade réelle l'égalité aujourd'hui apparente entre les professeurs de langues vivantes et leurs collègues; augmenter le nombre des thèses doctorales sur des sujets de littérature étrangère, et, de cette façon, assurer le recrutement aujourd'hui si difficile des professeurs de cet ordre dans l'enseignement supérieur. N'avoir pour professeurs de littérature étrangère que des hommes qui sachent les langues de ces littératures: ce serait une innovation heureuse ; en avoir en assez grand nombre pour donner à cet enseignement la place qui lui revient: ce serait un bienfait pour nos Facultés, à qui l'instinct de la conservation doit inspirer le désir de se mêler intimement à la vie générale, à la vie moderne.

Les propositions des diverses sous-commissions, après avoir été entendues et ratifiées par la commission générale, ont été acceptées par l'administration qui les a faites siennes, comme a dit M. le directeur de l'enseignement secondaire, et qui les présentera au Conseil supérieur dans sa prochaine session.

J'ai dit qu'il y avait là pour nous un encouragement à continuer nos études. Continuons-les donc sans nous lasser: nous n'en verrons jamais le terme. Chaque année nous apportera notre matière d'études. Nous discutons en ce moment la question des Universités, celle du baccalauréat, celle de l'institution d'une classe préparatoire à l'enseignement supérieur

des lettres; les deux dernières sont connexes ou plutôt se fondent dans la grave question capitale des relations de l'enseignement supérieur et de l'enseignement secondaire. Cette question, ne sommes-nous pas bien placés pour la résoudre? Nous tous qui recevons du lycée nos étudiants, qui découvrons, quand nous nous donnons la peine d'y prendre garde, le fort et le faible de leur éducation, qui savons ce que nous leur devons enseigner en médecine, en droit, en sciences, en lettres, et ce qu'il faut qu'ils sachent pour comprendre notre enseignement, n'avons-nous pas qualité pour faire entendre nos avis sur l'enseignement secondaire et pour trouver les règles d'une éducation harmonieuse, qui prépare chez l'écolier l'étudiant? Il y aurait là pour chacune des sections de nos groupes de belles consultations à donner, et il est bien permis de supposer que ces consultations se ressembleraient fort et que nous demanderions tous que l'écolier nous arrivât, non point chargé de science, et pliant sous le poids, mais avide de science et l'esprit alerte. Cette discussion théorique, philosophique, si l'on veut, éclairerait, en les élevant jusqu'à la région supérieure des idées, des questions comme celle de la réforme du baccalauréat.

Nous discutons aussi la question des Universités. Elle restera ouverte longtemps encore, nous le savons bien, et nous sommes plusieurs qui désirons qu'il en soit ainsi, car nous ne sommes pas gens à nous payer de mots et nous n'aimons pas pour lui-même, si beau qu'il soit, le mot Université. La constitution d'Universités nous apparaît comme le terme d'efforts coordonnés, et nous ne voudrions pas qu'elle fût un artifice qui dispensât de ces efforts. On n'est pas victorieux parce qu'on crie victoire au début d'une action. Il y a longtemps que ces efforts ont commencé: depuis le ministère de M. Duruy, qui a été l'initiateur, et grâce aux administrations successives de MM. Du Mesnil, Albert Dumont et Liard, pas une occasion n'a été perdue, pas un moyen négligé d'introduire dans chacune des parties des Universités futures les réformes nécessaires. Le personnel a été accru, l'enseignement rendu plus scientifique, les moyens de travail multipliés, les laboratoires et les bibliothèques mieux pourvus, les bâtiments refaits en beaucoup d'endroits, le corps universitaire provoqué à la discussion des affaires universitaires, un corps d'étudiants tiré du néant. Cela est beaucoup, mais tout cela n'est pas achevé encore. Je vois bien un grand chantier de construction; mais faut-il inaugurer l'édifice, quand on est encore au travail d'édification? Mieux vaut continuer le travail, compléter l'enseignement de chaque Faculté, de façon qu'il représente toute la science qui est de son domaine, rapprocher les Facultés les unes des autres en les faisant collaborer à des enseignements qui sont aujourd'hui en souffrance, parce qu'on les a enfermés dans une Faculté qui ne peut les contenir, créer ainsi des relations entre les maîtres, aider au mouvement qui se produit dans les corps d'étudiants et aux efforts que fait pour se concentrer et s'organiser la jeunesse universitaire, terminer enfin l'appropriation matérielle, à laquelle concourent l'État, les départements et les villes, et donner à entendre qu'il y aura Université, là où les éléments d'une Université seront réunis, le mot là où sera la chose, stimuler ainsi les bonnes volontés et les soutenir, en mettant aux enchères l'honneur de posséder une de ces grandes institutions, qui sont un objet d'orgueil en d'autres pays, un objet de nécessité première dans notre France démocratique.

Nous n'avons donc pas tout dit sur cette question des Universités, et notre Société doit la maintenir à l'ordre du jour. Il est très regrettable que nos groupes provinciaux ne s'y intéressent pas davantage. Ils pourraient nous apprendre bien des choses qu'il serait utile de savoir. C'est peut-être à Paris qu'une véritable Université sera le plus difficile à établir, à cause de la concurrence des écoles spéciales, de la grande importance des Facultés, de la puissance des habitudes prises, de la fièvre de la vie parisienne. Pourtant, il semblerait que c'est à Paris seulement que la Société s'occupe de la question. Comme il serait intéressant que Lyon, Bordeaux, Nancy, Toulouse, etc. voulussent bien nous dire : Voici l'idée que nous nous faisons d'une Université, et voici l'état où nous sommes présentement; il nous semble donc qu'il reste à faire ceci et cela. Chacun de ces groupes pourrait en outre nous dire ce qu'il voudrait faire de local, de régional; par quels moyens il entendrait intéresser les représentants d'une région, conseils généraux ou municipaux, députés et sénateurs, à l'Université future; dans quelle mesure il croirait devoir les faire participer à la gestion de certaines affaires, à la vie économique et même scientifique de l'Université. Ce n'est pas tout. Personne n'a l'idée que l'on puisse créer en France autant d'Universités qu'il y a de villes sièges de Facultés; d'autre part, peu de personnes ont l'idée que l'on puisse supprimer les Facultés, là où il n'y aura pas d'Université. Que deviendront dès lors les Facultés qui ne seront point érigées en Universités? Quelle sorte de services pourront-elles rendre? Il serait intéressant, à coup sûr, que ceux qui se sentent menacés par la réforme se défendissent. En tout état de cause, nous aurions grand profit à savoir avec précision et par le menu l'état réel des choses, surtout dans les Facultés des lettres et des sciences en province. Il se fait là des efforts admirables pour soutenir la réforme commencée, mais on s'y plaint et de la faiblesse des élèves et de la difficulté qu'on éprouve à placer dans les lycées et les collèges les jeunes gens que les professeurs ont par leur dévouement rendus dignes du grade de licencié : de sorte qu'on se demande s'il n'y a pas quelque contradiction à envoyer aux professeurs des boursiers en les priant de les mettre, pourvus du grade de licencié, à la disposition de l'administration universitaire, et à exiger de ces jeunes gens l'engagement décennal, pour leur dire ensuite qu'on n'a pas de place à leur donner. Nous souffrons ainsi encore de beaucoup de misères grandes et petites; il nous faudrait les bien connaître, et en chercher le remède, car il n'y aura pas d'Universités, là où les Facultés des lettres et des sciences ne vivraient que d'une vie précaire, et où les étudiants qui se destinent au professorat ne seraient pas le noyau solide d'un corps d'étudiants en sciences et en lettres.

Nous sommes donc obligés une fois encore, Messieurs, de faire appel à l'activité de nos groupes de province, de les inviter à se réunir, à s'informer eux-mêmes et à nous informer, afin que la Société demeure et devienne de plus en plus l'organe des vœux du corps enseignant. Nous savons bien que nous avons groupé autour de nous un grand nombre de sympathies, créé une opinion ou, du moins, donné à cette opinion les moyens de se manifester. Nous avons contribué, pour notre part d'hommes, à ce grand mouvement qui pousse le corps enseignant à se saisir de la jeunesse, pour lui communiquer une direction intellectuelle, à substituer au système de l'enseignement impersonnel adressé à des ano-

nymes celui de l'enseignement personnel adressé à des personnes, au monologue froid et solennel le colloque fécond et animé. Aussi soucieux, plus soucieux même que nos devanciers, quoi qu'on en dise, de donner aux esprits la culture générale, nous aimons à voir auprès de la salle de cours, le laboratoire, la bibliothèque, la salle de conférences, l'atelier, la collaboration, la vie. Il nous plaît de penser que nos efforts sont bienfaisants pour le pays, parce que nous avons, pour en faire sentir les effets jusqu'au cœur même de la nation, nos élèves qui deviendront des maîtres, dont beaucoup même sont devenus des maîtres déjà. Nous savons que dans chacun de nos petits auditoires est présente la foule de ceux qui recevront un jour la transmission de notre enseignement. Nous nous réjouissons aussi de voir, dans les Facultés des lettres et des sciences, arriver de étudiants qui ne nous demandent que la culture scientifique. Nous nous gardons bien enfin d'exclure de notre enseignement le public sérieux et, très fiers de ces résultats, nous laissons dire ceux qui nous accusent, mal informés qu'ils sont, d'abaisser l'enseignement supérieur, et qui ajoutent à leurs appréciations arrêtées d'avance d'injustes attaques personnelles. Nous avons la conscience d'avoir beaucoup fait, mais aussi le sentiment qu'il reste beaucoup à faire, la volonté de faire ce qui reste à faire. C'est pourquoi nous comptons sur la bonne volonté de tous, sur la continuité dans l'effort commencé, sur la participation de plus en plus active de ceux qui, ayant commencé l'œuvre, veulent la mener à bonne fin.

Quelques observations sont présentées sur ce rapport et sur la question des Universités par MM. Duverger, Flach et Joret.

Il est procédé à l'élection de six membres du Conseil (voir séance du Conseil du 21 mars, page 385).

Sont élus membres du Conseil :

MM. Perrot, directeur de l'École normale supérieure, membre de l'Institut.
E. de Rothschild, donateur.
Perrier, professeur au Muséum.
Brunetière, publiciste.
G. Monod, maître de conférences à l'École normale.
Docteur Le Fort, de l'Académie de médecine, professeur à la Faculté de médecine.

La séance est levée à 4 heures et demie.

Séance du Conseil du 25 *avril* 1885.

La séance est ouverte à 2 heures et demie.

Présents : MM. Beaussire, Beudant, Boutmy, Bufnoir, Croiset, A. Desjardins, Lavisse, Marion, Petit de Julleville et Tranchant.

Il est procédé au renouvellement du bureau, conformément aux statuts.

Sont élus :

Vice-présidents : MM. Duverger, Gréard, Darboux, docteur Le Fort.
Secrétaire général : M. Lavisse.
Secrétaire général adjoint : M. Petit de Julleville.
Secrétaire trésorier : M. Guérie.

LE

CONCOURS D'AGRÉGATION D'HISTOIRE

SES DERNIÈRES TRANSFORMATIONS [1]

III

Ce que le jury nommé depuis 1875 a fait de changements partiels a montré le concours d'agrégation d'histoire entouré de certaines difficultés nouvelles, qui ont suscité des objections. Il faut examiner la valeur de scrupules très respectables dans leurs motifs, et rechercher si les difficultés qui apparaissent aujourd'hui ne sont pas de bon aloi, et précisément celles qui ont ici leur raison d'être.

On a dit : « Ce n'est qu'en apparence que vous avez allégé le fardeau. Qu'importe que les thèses soient devenues moins nombreuses si elles sont devenues d'autant plus difficiles? Or, vous les rendez plus difficiles en les faisant plus étroites. Prenez garde qu'il s'agit d'enseignement secondaire. Ce ne sont pas des savants qu'il nous faut, mais des hommes de bon savoir général. Ne confondez pas ensemble deux domaines, l'érudition et l'enseignement, l'enseignement supérieur et le secondaire; ils doivent rester distincts. »

Il y a là une objection grave en elle-même, et touchant à des questions de fond qu'il importe de discuter. Disons tout de suite qu'il serait bien étrange que des hommes voués de cœur à la cause de l'enseignement, et en ayant acquis toute expérience pour y avoir consacré leur vie, eussent pu de concert (car ils ont toujours été unanimes) commettre une erreur qu'ils ne se pardonneraient pas.

Le concours d'agrégation d'histoire, dans sa forme nouvelle de 1876 à 1883, c'est-à-dire avec des thèses moins nombreuses et

(1) Voir la *Revue* du 15 avril.

moins étendues, mais dont les subdivisions offrent naturellement des questions d'autant plus étroites et demandant une étude plus attentive, dépasse-t-il en difficulté l'ancien concours? Une première réponse se présente d'elle-même. Qu'y a-t-il de plus difficile, je vous prie, que de préparer « d'après les documents originaux » huit thèses dans le même temps qui suffit à peine pour en préparer deux ou trois? Qu'y a-t-il de plus difficile, du moins pour les bons esprits, que de parler pertinemment de ce qu'on ne sait pas? Quoi de plus difficile — et de plus inacceptable — pour qui n'a pas cette facilité de peu de prix et cette témérité vulgaire avec lesquelles plusieurs croient faire illusion et donner le change?

Si vous dites que les juges d'autrefois, qui étaient assurément sensés et bienveillants autant qu'éclairés, se contentaient de ce que les candidats pouvaient leur apporter, soit! mais alors le véritable esprit de l'épreuve n'était donc pas observé : l'on n'obtenait pas le résultat d'études quelque peu sérieuses « d'après les sources originales » ; l'épreuve de la thèse ne faisait que doubler celle de la leçon.

La difficulté de l'épreuve est d'autre nature aujourd'hui ; c'est celle que comporte et recommande l'institution même ; c'est une difficulté de bon aloi, de nature à intéresser les bons esprits, sans décourager personne. On ne donnera plus comme sujet de thèse tout le ministère de Richelieu, tout le ministère de Colbert, mais certaines parties de leur administration, parce qu'il s'agit d'étudier aussi attentivement que possible les documents originaux (bien entendu les imprimés seuls), et de faire preuve d'observation personnelle, tandis que, dans l'épreuve de la leçon, il s'agira de montrer si, en se servant des ouvrages de seconde ou de troisième main, l'on sait construire un bon cadre, bien ordonner et diviser les matières, résumer et exposer clairement les faits. On ne donnera plus volontiers en thèse quelque sujet d'histoire étrangère, dont les documents seraient dans une autre langue que le latin et le français, parce que les candidats ne sont pas tenus de savoir les langues et qu'ils doivent cependant consulter les livres sources.

La question est des plus graves, au point de vue pédagogique, et moral. L'enseignement historique, si l'on n'y prend garde, peut être d'un grand danger pour les esprits. Le savoir superficiel, l'abus de la mémoire, auxquels la pratique vulgaire et peu raisonnée de l'histoire semble inviter, peuvent entraîner une certaine paresse intellectuelle, de nature à paralyser maîtres et élèves. Le professeur d'histoire dans notre Université n'est pas,

il ne doit jamais l'oublier, un préparateur à certains examens, un maître tenu de satisfaire seulement à un programme et de traiter une série de questions; il est un éducateur au même titre que le professeur de lettres. Or, qui dit éducation et sérieux enseignement dit avant tout instruction véritable, culture de soi-même, effort intérieur et personnel, au prix duquel se produit cette éclosion intime qui démontre l'esprit bien préparé et capable d'enseigner, comme l'éclosion du grain démontre à la fois le bon travail du laboureur et la nature productive du sol. On n'est sérieux professeur d'histoire qu'après avoir appris le bon usage des vraies sources et obtenu par là un progrès à la fois intellectuel et moral; or, nous demandons que nos concours invitent formellement à cette pratique une fois au moins dans leur vie des hommes qui, plus tard, ne feront peut-être plus beaucoup de sévères efforts en ce sens, et qui pourront être cependant d'estimables maîtres dans la carrière de l'enseignement secondaire.

Il semble d'ailleurs qu'il y a dans tout concours ayant en vue l'enseignement deux problèmes à résoudre. Tout d'abord, quelle apparence extérieure offre le candidat? Inspirera-t-il, rien que par son regard à la fois bienveillant et grave, rien que par son allure libre et digne, une subite ou une prompte confiance à ses élèves? Sa parole est-elle claire et facile à suivre? Sait-il bien construire un cadre de leçon, bien observer les proportions à l'intérieur de ce cadre? A-t-il une assez ferme possession de l'histoire générale pour ne pas commettre, dans les entretiens avec ses auditeurs, en répondant à leurs objections, en rencontrant leurs erreurs, des méprises ou des oublis compromettants? Voilà certes un premier programme auquel tout candidat devra plus ou moins heureusement répondre. Mais est-ce là tout, et quelques-unes même de ces questions n'auront-elles pas reçu leurs réponses à l'avance si un autre problème a été résolu? Qui est l'homme et quel est le caractère? quelles qualités foncières possède-t-il à côté de ces qualités extérieures qui peuvent tromper? La facilité de parole, la clarté d'esprit, la bonne disposition des matières, une sûre et vaste mémoire, sont des qualités fort précieuses assurément; mais que m'importe que le moulin tourne à l'aise et que le premier vent en fasse mouvoir librement les ailes s'il n'y a que peu de grain sous la meule, ou du grain de médiocre qualité? Vous voulez savoir ce que sera ce jeune professeur pris de court et peu préparé, et vous souhaitez pour cela dans nos concours des épreuves presque improvisées, avec quelques heures seulement de préparation. Porterez-vous cependant de la sorte un jugement

autorisé? Serez-vous sûr que le candidat aura été au jour de son épreuve décisive ce qu'il aurait été le lendemain, avec une autre disposition d'esprit ou de corps, avec un sujet différent? Et puis ne risquez-vous pas, si trop d'importance est laissée à de telles expériences, de donner la prime à l'audace téméraire, à la jeunesse inconsidérée, à la facilité vulgaire? Il nous faut pouvoir juger du degré de spontanéité des esprits, il est vrai; plusieurs épreuves dans le concours doivent la mettre en lumière : à cette convenance répondent tout d'abord les deux leçons préparées en vingt-quatre heures; mais l'épreuve de la thèse, préparée longtemps à l'avance, est nécessaire pour faire appel aux qualités permanentes et foncières, sans lesquelles vous n'aurez que des apparences d'heureuse personnalité. Il est permis de croire qu'en de tels concours, le plus sûr et le plus loyal, et le plus juste, est de faire en sorte que le candidat prenne toutes ses coudées franches, qu'autant que possible toute contrainte et toute gêne extérieure, toute disgrâce du hasard, soient éloignées de lui, qu'il puisse être lui-même enfin, sincèrement et complètement, et qu'il se montre tel qu'il est. Le sujet de la thèse étant indiqué une année à l'avance, nous lui assignons, vingt-quatre heures avant son épreuve, un sujet particulier tiré de cette matière générale; le voilà obligé, en vingt-quatre heures, de construire une exposition dans un sens qu'il n'avait peut-être pas exactement prévu, de disposer ses arguments dans un ordre particulier. Une épreuve ainsi conçue présente le double avantage de provoquer un effort improvisé, mettant en œuvre une méditation et des efforts antérieurs. On a autant qu'il est possible tout l'homme (1).

Ce n'est pas la leçon, c'est la thèse qui permettra de juger si

(1) Voici comment, au concours d'agrégation d'histoire de 1884, les thèses ont été décomposées : La thèse d'histoire ancienne était ainsi conçue : Étudier à l'aide des documents originaux ce qui concerne le tribunal des Héliastes à Athènes jusqu'à la fin de la guerre du Péloponèse. Elle a donné les sous-thèses suivantes: 1. Faire l'histoire du tribunal des Héliastes jusqu'à la réforme d'Ephialte inclusivement. 2. Déterminer le rôle politique du tribunal des Héliastes. 3. Reconstituer à l'aide des documents une audience du tribunal des Héliastes (on supposera qu'il s'agit d'une affaire portée devant le tribunal de l'archonte éponyme). 4. De l'indemnité allouée aux Héliastes. Montrer les conséquences qui en résultaient pour la composition du tribunal. — La thèse d'histoire du moyen âge était ainsi conçue : Étudier à l'aide des documents originaux les événements qui ont amené l'établissement de l'empire latin de Constantinople, depuis le commencement de la quatrième croisade jusqu'à l'élection de Baudouin et au partage de la conquête inclusivement. Elle a donné les sous-thèses suivantes : 1. Discuter la valeur relative des différents récits du siège et de la prise de Constantinople. 2. Étudier d'après les textes les rapports d'Innocent III avec la croisade jusqu'au départ de Corfou pour Constantinople. 3. Rechercher d'après les textes quelle a été la politique de Venise dans les conven-

le candidat sait travailler par lui-même et faire son métier d'historien, s'il sait interpréter les textes, les discuter, les comparer et conclure; s'il possède enfin cette faculté de critique judicieuse qu'il faut avoir acquise pour soi-même avant de l'enseigner aux autres, faculté maîtresse qui permet seule le choix judicieusement synthétique de ce qu'il faut taire et de ce qu'il faut dire, et n'est-ce pas là une grande part de l'enseignement historique?

Il serait étrange de penser que la thèse, parce qu'on y demande un travail personnel, soit d'une difficulté qui doive décourager un certain nombre de candidats dénués de secours extérieurs. Ils peuvent étudier par leurs seules forces, au prix peut-être de quelques sacrifices pour se procurer certains volumes. Le programme de 1885 comporte deux thèses seulement (*les Lois agraires à Rome* et *les Rapports de la royauté française avec les villes de* 1180 *à* 1314). De telles questions ne réclament certainement pas des livres d'un accès difficile; ce sont deux sujets qui ont déjà donné lieu à beaucoup d'études partielles ou d'ensemble pouvant servir de guides, de modèles, de points de départ. Après cela, qu'il soit difficile à quelques-uns d'atteindre au niveau de bonne préparation qu'auront atteint quelques autres, soit par leur mérite, soit par les conseils qu'ils auront reçus, c'est le fait de tout concours, et nul ne doit se plaindre si les premiers portent assez haut le niveau supérieur de l'épreuve. Le jury connaît d'ailleurs les conditions dans lesquelles les candidats ont été placés; et si tel d'entre eux, qui a été livré à ses seules ressources, fait preuve cependant de bons efforts, s'il témoigne d'une bonne méthode à

tions conclues avec les croisés, avec Alexis, et quels avantages elle a poursuivis. 4. Étudier, en comparant les documents orientaux et occidentaux, l'histoire intérieure de Constantinople depuis l'arrivée des croisés jusqu'à la fuite de Murzuphle. 5. Étudier d'après les textes le rôle et la politique de Boniface de Montferrat dans la quatrième croisade jusqu'à l'élection impériale inclusivement. — Enfin, la thèse d'histoire moderne était ainsi conçue: Étudier d'après les actes originaux les principaux traités conclus par la France pendant les années 1713 et 1714. Elle a donné les sous-thèses suivantes : 1. Exposer les conditions faites au commerce, à la marine et aux colonies de la France et de l'Angleterre par les traités et les conventions diplomatiques de 1713. 2. Montrer la part de l'empire d'Allemagne et de la maison d'Autriche dans les négociations, les traités et les conventions diplomatiques de 1713 et de 1714. 3. Rechercher quel a été le rôle de la Hollande dans les négociations de 1713 et de 1714, et quels résultats elle a obtenus des traités conclus pendant cette période. 4. Marquer le rôle et la part de la maison de Savoie dans les négociations et les traités de 1713 et de 1714. 5. Étudier d'après les textes les relations politiques et dynastiques de la France et de l'Espagne dans les négociations de 1713 et de 1714.

Le jury avait dû désigner quatorze sous-thèses parce qu'il y avait vingt-sept admissibles, et qu'une sous-thèse, grâce au mécanisme adopté depuis quelques années, suffit à deux épreuves.

se garder des généralités vagues pour préférer de saines et sincères discussions de textes bien choisis, il lui est tenu compte de ces efforts d'autant plus méritants. Ajoutez que la différence entre les rangs des élus fait seule subsister pendant ces années-ci, à cause des besoins du service, le caractère d'un concours; en réalité, c'est d'un examen qu'il s'agit, et l'on peut affirmer que, depuis dix ans, nul candidat digne du titre d'agrégé n'en a été exclu par les difficultés spéciales de l'épreuve de la thèse.

Il y a une double raison pour souhaiter que la thèse continue d'offrir aux meilleurs l'occasion de fortes et pénétrantes études, comme nous en avons obtenu déjà : nous distinguerons à cette marque les meilleurs maîtres futurs de l'enseignement secondaire, et aussi ceux de l'enseignement supérieur. Les concours d'agrégation ont pour premier but de donner des professeurs aux lycées, cela est vrai; c'est là l'objet véritable de l'institution, qu'il faut sauvegarder avec un soin jaloux et ne point compromettre. Mais nul ne peut empêcher qu'ils ne soient aussi une bonne introduction vers l'enseignement supérieur. Il en est de cette épreuve comme des années d'École normale; nul ne peut dire aux jeunes maîtres qu'elles ont formés pour les lycées : Vous n'irez pas plus loin! Les deux enseignements supérieur et secondaire sont solidaires entre eux : c'est aux leçons du premier que se forment les maîtres du second, et celui-ci prépare des étudiants à l'autre.

On n'a pas toujours cru suffisamment à cette solidarité nécessaire. Deux tentatives ont été faites jadis, à des époques diverses, pour recruter nos Facultés des lettres par des voies indépendantes; ces deux tentatives ont échoué.

Tout d'abord, — il y a longtemps de cela, et nous en pouvons parler presque sans allusions aux vivants, — on appela aux chaires des Facultés des écrivains, des poètes, des hommes de lettres, qui s'étaient distingués par quelques écrits, ou bien par une parole facile et brillante dans l'enseignement libre : la simple condition du doctorat n'était pas pour les embarrasser. Comme il va de soi que l'esprit et le talent ne gâtent jamais rien, et conservent partout, même insuffisamment accompagnés ou disciplinés, leur réelle valeur, il arriva que plusieurs de ces professeurs improvisés firent, à leur manière, honneur à l'Université : l'éclat et la célébrité ne manquèrent pas à quelques-unes de ces chaires. Un tel succès n'était pas cependant partout à l'abri de la critique. Cette période de notre enseignement supérieur reste dans nos souvenirs comme marquée d'un certain cachet d'étran-

geté qui l'a rendue presque légendaire. Plusieurs de ces faciles écrivains, de ces orateurs diserts laissèrent voir un goût médiocre pour la continuité soutenue d'un enseignement substantiel, pour le maniement délicat des examens, peut-être aussi pour ce désintéressement professionnel qui demande au maître de faire de ses auditeurs des disciples, de les instruire et de les servir avant de songer à briller soi-même. Les maîtres illustres dont les nouveaux venus cherchaient à imiter l'éclat avaient su y ajouter une solidité de science et de doctrine préparée longuement par leur passé studieux; ils avaient presque tous payé de leur personne dans la sévère pratique de l'enseignement secondaire.

Pour seconde tentative, on institua l'agrégation dite des Facultés; la seule condition du doctorat y suffisait également. Les concurrents étrangers à l'Université y rencontrèrent généralement des vainqueurs. Nous avons le vivant souvenir des mérites que ces épreuves révélèrent de la part des principaux candidats, aux yeux du moins de ceux qui ne les connaissaient pas à l'avance. Mais l'Université, elle, les connaissait, soit par leur passage à l'École normale, soit par leurs anciens succès aux concours d'agrégation des lycées; et nous disions, nous leurs élèves : Pourquoi ramener sur les bancs des hommes qui ont si amplement fait leurs preuves? Pourquoi confier aux hasards prolongés de ces luttes scolaires l'inutile difficulté d'un classement entre eux, quand l'opinion, qui sait si bien leur tour d'esprit, leur science, leur caractère, s'abstient de les classer? Pourquoi prolonger jusque dans l'âge mûr ces formes un peu puériles des concours, qui conviennent mieux à la sincérité confiante ou à la témérité de la jeunesse qu'au grave scrupule d'un âge plus avancé? — Il fallut bien s'apercevoir que l'agrégation « des Facultés » n'avait guère de sérieux candidats que ceux qui avaient passé par l'enseignement secondaire, et que l'épreuve nouvelle était en réalité superflue : la seconde tentative pour préparer aux Facultés un personnel spécial n'avait pas réussi.

Imaginerait-on, comme on a essayé jadis de deux agrégations, deux écoles normales, l'une pour l'enseignement secondaire, l'autre pour l'enseignement supérieur, de telle sorte que tout futur professeur fût voué entièrement à une seule des deux carrières? La pensée en a été émise; mais, si nous ne nous trompons pas étrangement, le moyen serait infaillible pour abaisser bientôt le niveau de l'enseignement secondaire et désemparer notre enseignement supérieur, pour enlever au premier les aspirations et le souffle qui le rendent fécond et digne, pour ôter au second

toute espérance d'un recrutement profitable. La force de notre École normale et celle de nos agrégations consistent précisément dans cette rencontre, dans ce rapprochement d'esprits de vigueur diverse, les uns destinés aux hautes études, au haut enseignement, les autres capables du savoir solide qui doit suffire à toute une vie d'honorable professorat dans les lycées. Ceux qui peuvent, au prix d'un travail assidu, autoriser de grands espoirs sont toujours un peu plus nombreux qu'on ne peut le deviner à l'avance, car le travail patient opère des prodiges. Qui oserait faire par une sentence définitive le partage entre ces jeunes esprits dès leurs premiers pas dans la carrière? Qui oserait refuser aux uns ou aux autres les moyens d'une préparation réservant l'avenir? Qui peut prévoir les transformations, les développements des intelligences?

Les deux ordres d'enseignement, secondaire et supérieur, sont solidaires entre eux, et c'est à l'institution des concours d'agrégation de préparer de futurs professeurs pour les divers degrés. Il importe donc que ces concours offrent de certaines épreuves qui, honorablement subies, montrent les uns instruits et capables de ces bonnes méthodes de travail personnel qu'ils ne mettront plus guère en pratique pour eux-mêmes, mais dans le sens desquelles ils sauront enseigner, et les autres dignes de s'élever, par quelques nouveaux efforts, à de nouvelles études et au plus haut enseignement.

Cependant on craint l'ingérence indiscrète de la science, de l'érudition, dans l'enseignement secondaire. On dit à bon droit : « Mieux vaut un homme modestement dévoué aux vertus professionnelles, sans prétention scientifique, s'il est d'ailleurs intelligent et bien né, qu'un érudit qui sacrifiera les intérêts de ses élèves à ses travaux personnels. » Rien de plus vrai, et l'on parle d'or; mais ce n'est pas de la sorte que se pose ici le problème. Il faut supposer l'égalité des premiers termes si l'on veut apprécier l'écart des résultats selon les diverses hypothèses. De deux hommes également honnêtes et respectueux de leurs devoirs, pourquoi penser que celui qui se préoccupe de sérieux travaux personnels offrira moins de garanties à l'enseignement des lycées? Ne serait-ce pas le contraire? L'autre consacrera plus de temps, direz-vous, à ses élèves. Mais ne doit-on pas penser que son collègue, grâce à une meilleure méthode et à plus de ressources, pénétrera plus avant dans les esprits et agira davantage sur les caractères, ne serait-ce que par une certaine sorte de dignité que les enfants ne sont pas les derniers à apercevoir? Oui, nous l'avons dit ailleurs, qu'un galant homme, d'esprit et de goût, à la parole nette et vive, au

travail d'assimilation prompt et facile, voué par profession et par goût à l'enseignement de l'histoire, ami de la jeunesse, se tienne au courant, par une lecture constante, des principales publications historiques en France et à l'étranger; qu'il fasse passer avec aisance, avec mesure et justesse, dans son enseignement sans cesse renouvelé tous les résultats acquis, il exercera un réel attrait; il réalisera, si l'on veut, un des types du professeur d'histoire pour la jeunesse de nos lycées. Mais à côté de celui-là n'y a-t-il point place pour l'homme également dévoué dont l'esprit ne saurait se contenter d'un travail presque impersonnel de nature à entraîner, suivant lui, un enseignement superficiel et peu pénétrant, pour l'homme qu'un esprit avide de savoir et un sentiment de sévère dignité exciteront à la réflexion et à l'étude? Nous ne médisons pas du premier, qui, presque toujours d'ailleurs, aura donné une fois dans sa vie les modestes preuves d'initiative intellectuelle que nous demandons à tous nos candidats; n'est-ce pas le second pourtant qui offrira les plus sûres garanties de forte méthode, de critique vigilante, de jugement élevé? Pourrait-on d'ailleurs admettre que les professeurs d'histoire de nos lycées, sans autre idéal que d'être les témoins et les abréviateurs des travaux accomplis autour d'eux, restassent étrangers par eux-mêmes au mouvement de la science? Comment se recruterait alors l'enseignement supérieur, et combien, au seul point de vue pédagogique, s'alanguirait l'enseignement secondaire? La bonne science, voilà ce que nous invoquons, et ce qui n'est à redouter nulle part. Elle seule fait le prompt et viril apprentissage des intelligences en bannissant les pires ennemis de toute éducation, les généralités vagues, la déclamation, la routine, le petit esprit.

Mon confrère et ami M. Fustel de Coulanges m'écrivait le 25 septembre 1875 :

« Le choix des questions et des sujets pour l'examen d'agrégation a une importance considérable, non seulement pour notre enseignement de l'École normale, mais pour tout l'enseignement historique de l'Université. Il doit être le régulateur de cet enseignement. S'il se place à un niveau trop bas, ce sera l'affaiblissement de toute étude historique dans nos lycées et même à l'École... Le vice le plus fréquent de l'enseignement historique en France, c'est l'abus des généralisations, l'habitude des généralités déclamatoires et vides de sens, et une certaine indifférence pour la recherche sérieuse du vrai. Le principal fruit que cet enseignement devrait produire serait de donner aux esprits le sens du vrai sur les choses humaines; il faut, pour cela, ne pas se contenter

de cadres, de faits vus en gros, de ce que quelques-uns appellent l'histoire prise de haut ou la philosophie de l'histoire; il est nécessaire bien plutôt d'étudier les faits de près et avec un certain détail; il faut faire prévaloir la méthode d'analyse sur la méthode de synthèse. Je ne prétends pas que ces études de détail soient possibles pour les élèves des lycées; mais je les crois indispensables aux professeurs... Tous mes efforts à l'École visent à mettre cette méthode dans l'esprit des futurs maîtres. Nulle généralisation, nulle fausse philosophie, pas ou peu de vues d'ensemble, pas ou peu de cadres; mais quelques sujets étudiés dans le plus grand détail et sur les textes. — Ai-je tort de penser que quelque chose de cette méthode devrait être introduit dans l'examen d'agrégation? Il est entendu qu'un agrégé doit posséder au préalable une notion de toute l'histoire, c'est-à-dire des événements et des dates qui sont dans tous les manuels. Mais je crois qu'il faut exiger aussi du futur professeur qu'il ait le sens du détail, l'esprit critique et la connaissance des textes. Si j'étais du jury, je voudrais ne donner le titre d'agrégé qu'à ceux qui *savent lire*. C'est pour éloigner les professeurs de la manie de généralisation creuse que je souhaite que l'étude des sources prenne une grande place dans l'examen d'agrégation. Remarquez que je ne demande rien de nouveau. Nos programmes sont remplis de listes d'auteurs et de questions de thèses; mais regardez comment l'examen se passe, et vous verrez que ces beaux programmes ne sont guère mis en pratique. Le sort des candidats dépend beaucoup moins des leçons de thèses et de l'explication des textes que des petits exercices tels que les leçons de cadres ou les cartes au tableau; de sorte que le manuel et le savoir-faire ont le dessus sur la bonne instruction et sur l'esprit critique. Je souhaiterais que les thèses fussent posées de telle façon que les candidats ne pussent jamais s'en tirer par des généralités, et qu'ils fussent contraints de montrer des connaissances de détail. Je crois qu'il faut, pour cela, qu'elles portent sur des sujets restreints et bien délimités, sur des questions dont chacune exige une étude sérieuse et précise, et auxquelles on ne peut pas répondre vaguement... »

Tel est selon nous aussi le vrai langage, telles sont les solides maximes dont le jury d'agrégation d'histoire de ces dix années s'est dès la première heure et constamment inspiré, croyant servir ainsi non pas seulement la cause de l'Université, mais en même temps la cause du pays.

A de telles conditions seulement, croyons-nous, notre concours pouvait devenir, comme il l'est devenu, un organe principal

du progrès des études tel que l'ont suscité les heureux et intelligents efforts des vingt dernières années, la fondation de l'École des hautes études par M. Duruy, l'inspiration donnée à l'École des chartes par M. Léopold Delisle et tant d'habiles maîtres, le succès des Écoles françaises d'Athènes et de Rome, et en particulier l'énergique direction de l'enseignement supérieur aux mains du regretté Albert Dumont. On sait quelle vie intense a resserré les liens entre l'enseignement supérieur et l'enseignement secondaire; comment, grâce à l'institution développée des bourses de licence et d'agrégation, les Facultés ont vu un grand nombre de jeunes gens, boursiers, maîtres auxiliaires, maîtres d'étude, étudiants libres, se serrer autour de leurs chaires, se grouper dans leurs conférences, se préparer grâce à elles aux grades, affluer à nos concours, en élever la force moyenne. Elles ont commencé d'y présenter, aussi bien que l'École normale, quelques sujets de premier mérite que la voie ouverte entraînait (1). Les maîtrises de conférences créées près les Facultés ont à la fois excité l'enseignement supérieur et multiplié les leçons pratiques dont les élèves allaient avoir besoin (2). La sphère du travail s'est étendue jusqu'à ceux des candidats qui résidaient à distance. Une correspondance organisée par les soins des doyens et des recteurs les a fait profiter de la préparation commune; des indemnités de déplacement, au besoin, leur ont permis de venir pendant les jours de congé suivre les cours; de chaque centre on a offert des livres circulants; du ministère même on a envoyé ceux que les présidents d'agrégations jugeaient utiles; les professeurs de Facultés, heureux d'avoir de vrais élèves, se sont donnés avec ardeur à cette œuvre attachante. On a vu des candidats à l'agrégation d'histoire faire chaque jeudi, entre les classes dont ils étaient chargés, et pendant les heures de nuit, le voyage d'aller et retour entre leur petite ville et le siège de la Faculté la plus prochaine, afin de profiter de deux ou trois conférences qu'on leur réservait pour ce jour-là. On a vu un professeur de la Faculté de Lyon, M. Émile Belot, touché de ce dévoué labeur, prendre chez lui sous son toit et à sa table quelques-uns de ces jeunes maîtres pendant les vacances de Pâques. La Faculté de Lyon tout entière, qui, par l'initiative de son doyen M. Heinrich, — ce n'est que jus-

(1) V. sur l'institution des bourses de licence et d'agrégation l'arrêté ministériel réglant la matière, en date du 3 juin 1880.

(2) V. spécialement sur les conférences des Facultés, sur la préparation par correspondance, sur les facilités de toute sorte offertes à tous les jeunes maîtres de bon vouloir, les circulaires du 8 septembre 1879, des 4 et 30 juin 1880.

tice de le rappeler, — avait pris les devants en instituant jadis dans ses cours une forte préparation à la licence, a montré un zèle sans bornes à faire réussir le plan nouveau ; et là comme à Paris, à Toulouse, à Caen, à Bordeaux, de jeunes maîtres de conférences, dont les noms marquent déjà dans la science, ont très heureusement secondé les professeurs titulaires.

La pensée maîtresse qui animait toute cette réforme n'allait pas seulement, on peut bien le présumer, à la préparation des grades. Ce n'était là qu'un utile appât. Au delà de ce très grand profit, on avait d'autres espérances. Les boursiers attireraient des étudiants libres ; le cycle des études comprendrait dans le sein de chaque Faculté aussi bien qu'à l'École normale plusieurs années, et l'une d'elles au moins serait consacrée à une culture désintéressée, à un travail vraiment personnel. La préparation même à la licence et aux agrégations serait entendue de telle sorte que les efforts individuels fussent bien plutôt provoqués et dirigés que suppléés. On s'appliquerait à faire moins des licenciés et des agrégés que des hommes intelligents, de bon savoir, d'initiative intellectuelle, de science originale s'il était possible. On leur ferait connaître les livres et les méthodes, on leur apprendrait comment il faut travailler bien plutôt qu'on ne substituerait à leur propre activité celle de leurs professeurs. Une sorte d'École normale se formerait peu à peu auprès de chaque principale Faculté : les concours d'agrégation, puis le doctorat seraient, après la licence, des moyens et des buts partiels ; on assurerait à tant de jeunes maîtres autrefois sans direction une carrière, et on les inviterait en même temps au travail sérieux, au goût de l'étude, aux séductions de la science.

Si l'on examine ce qu'est devenu particulièrement depuis deux années le concours d'agrégation d'histoire, sous l'influence de ces généreux efforts, on mesure aisément le progrès accompli.

Voici, depuis 1876, la double progression du chiffre des candidats inscrits et de celui des candidats ayant subi toutes les premières épreuves, les épreuves écrites. Le premier avait varié, entre les années 1876 à 1880, de 30 à 35, et le second de 24 à 27 ; mais le changement a commencé de se faire sentir aussitôt après, et, entre les années 1881-1884, le premier chiffre a été successivement de 43, 52, 80, 95, et le second de 37, 42, 55, 74. Le nombre des admissibles avait été pendant la première période de 16 à 20, dans la seconde de 21 à 27. Le nombre des admis définitivement n'a pas suivi tout d'abord la même progression : de 10 à 13 dans les cinq premières années, il a été ensuite de 12, 10, 10, pour atteindre 17 en 1884.

L'École normale avait présenté en 1884 jusqu'à huit candidats, qui ont été tous admis, sauf un non admissible, et un ajourné après les épreuves orales.

La Faculté de Paris avait présenté vingt-deux candidats, se décomposant ainsi : sept boursiers, dont quatre ont été nommés agrégés, deux ont été admissibles, un inadmissible; et quinze étudiants libres, dont trois ont été admis et deux admissibles. Quatre n'ont pas subi entièrement les épreuves écrites.

La Faculté de Lyon a présenté dix candidats : un boursier, admis; un boursier, admissible; cinq boursiers, ajournés; trois étudiants libres, ajournés.

Faculté de Bordeaux : six candidats boursiers. Un a été admis; trois ont été admissibles; deux n'ont pas fait les compositions écrites.

Faculté de Caen : quatre candidats : deux boursiers, ajournés; deux étudiants libres, ajournés.

Faculté de Douai : deux candidats boursiers, ajournés.

Faculté de Toulouse : six candidats : un boursier, admis ; quatre ajournés ; un n'a pas composé.

Faculté de Clermont : quatre candidats : trois boursiers et un étudiant libre, ajournés.

Des 74 candidats qui ont concouru, en 1884, 27 seulement ont été déclarés admissibles, et 17 seulement admis. Ces deux derniers chiffres, assez peu différents en somme de ce que nous obtenions naguère, prouvent que la force moyenne du concours n'a pas encore beaucoup grandi. Il est remarquable toutefois que les boursiers et étudiants des Facultés ont énergiquement disputé les places d'élus aux élèves sortant de l'École normale. Ce sont des candidats sortant de la Faculté de Paris qui ont obtenu les 15ᵉ, 13ᵉ, 8ᵉ, 7ᵉ, 6ᵉ, 4ᵉ et 1ʳᵉ places. Ce sont des candidats des Facultés de province qui ont obtenu, sur la liste définitive, les 17ᵉ, 16ᵉ, 10ᵉ et 9ᵉ rangs. Le candidat qui s'est emparé sans conteste de la première place, M. Langlois, boursier de Paris, âgé de 21 ans, se présentait pour la première fois, aussi bien que les six élèves sortant de l'École normale; en 1883 de même, un étudiant libre de la Faculté de Paris avait réussi dès la première fois ; c'est de quoi répondre à ceux qui vont répétant avec une réelle exagération que le concours d'agrégation d'histoire n'a jamais cessé d'être difficile à l'excès et presque inabordable.

Qu'il soit pénible à certains esprits d'assumer et de supporter le fardeau d'une suffisante possession de l'histoire générale, fardeau auquel s'ajoutent les connaissances géographiques, cela se

comprend aisément; mais, pour qui veut enseigner l'histoire, n'est-ce pas une nécessité d'état, de laquelle il ne saurait être affranchi sans péril? Il suffit toutefois de se reporter aux divers rapports publiés au nom du jury d'agrégation en 1880 et 1883 (1) pour comprendre en quelle mesure cette science en apparence universelle est requise : les sujets de compositions écrites sont toujours choisis par nous avec un tel caractère de généralité que le nombre n'est pas très considérable, à vrai dire, des questions qui peuvent être proposées. Elles n'en supposent pas moins, bien entendu, l'entente des principales périodes historiques; c'est à quoi parvient sans trop d'effort celui qui, après de bonnes études classiques, sent grandir en lui le goût et l'intelligence des sciences morales et politiques, particulièrement de celle d'entre elles qui, digne de réflexion, touche de si près aux grands intérêts pratiques de tous les temps et à la vie des peuples. La mémoire ne sera pas chargée à l'excès si un choix judicieux et une élimination raisonnée viennent à propos réduire sa tâche; l'intéressant travail de l'esprit, s'il a saisi une fois l'enchaînement logique des faits généraux, les effets et les causes, se substituera au labeur ingrat que, laissée à elle-même, la mémoire imposerait. Qu'elle fasse son œuvre sobrement, en se subordonnant toujours à l'intelligence active, à quelque méditation; et le labeur patient, infatigable, dévoué, condition nécessaire de tout succès, se transformera en science vraiment personnelle, en vive lumière aisément communicable.

Savoir éliminer, mais en même temps interpréter et distribuer logiquement, c'est — il ne faut pas se lasser de le répéter — presque tout l'art du professeur d'histoire. Il ne peut ni ne doit tout dire, et il faut qu'il réussisse à faire tout comprendre. Le secret de cette réussite est dans le choix réfléchi. L'art de construire une leçon et de rédiger un sommaire est donc ici tout à fait principal; aux sommaires très habilement rédigés on reconnaîtra le bon esprit, le professeur intelligent et zélé. Qu'il mette à cette partie de sa tâche toute son application; que ce sommaire exprime en peu de mots la division logique de la leçon, les principaux faits et les principales dates; qu'il contienne, sobrement indiqués, les résultats politiques et moraux, et, à l'occasion, les vues littéraires, les phases de l'art. Que ces sommaires soient courts et lumineux; qu'ils soient la trame constante sur laquelle

(1) V. le *Journal officiel* du 9 octobre 1880, et la *Revue de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur* de 1884.

viendront s'appliquer aisément les expositions orales, les lectures à haute voix dont on ne sera pas avare, les commentaires et les entretiens ; que les élèves apprennent absolument par cœur, comme ils font pour leurs *leçons* dans les classes exclusivement littéraires, ces résumés contenant toute la sagesse du maître et qu'il fera, plus il les aura travaillés, d'autant plus impersonnels quant à la forme. La précision et la sûreté technique d'un côté, avec d'autre part la liberté, l'activité de l'esprit mis en éveil par des récits, par des lectures littéraires, par des conversations, par de courtes rédactions soigneusement écrites, voilà quel doit être le but.

C'est sous l'influence de pareilles réflexions que notre jury a invité les candidats, lors du dernier concours pour l'agrégation, à laisser entre nos mains, après leur épreuve de thèse et leur épreuve de leçon, un sommaire raisonné permettant d'apprécier comment ils sauraient s'acquitter de cette partie de la tâche professionnelle. Quelques-uns nous ont remis des sommaires excellents, clairs, méthodiques, et où la disposition matérielle des indications contribuait déjà par elle seule à faire la lumière. Les candidats présentés par la Faculté des lettres de Paris avaient là une bonne occasion de se souvenir des excellents conseils spéciaux que leur avait donnés M. Lavisse, leur directeur de conférences. (Voir dans la *Revue de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur* du 15 juillet 1884 son travail intitulé : *Discussion d'une leçon d'histoire.*)

Les changements que nous avons dits étant une fois entrés dans la pratique, y a-t-il quelque innovation à invoquer du Conseil supérieur concernant la thèse? — On nous a dit : « Ce travail personnel que vous souhaitez tant, vous ne l'obtenez pas. Les candidats vous récitent simplement les leçons que leur ont faites les professeurs des Facultés, devenus préparateurs d'examens. Il y a plus; pendant les vingt-quatre heures de préparation immédiate qui sont permises, beaucoup d'entre eux, préparés ou non par ces leçons antérieures, se font aider. La thèse devrait plutôt donner lieu à une ou deux épreuves écrites : une ou deux questions tirées des sujets proposés à l'avance seraient traitées de la sorte par tous les candidats à la fois. Il serait possible alors de ne plus donner qu'une thèse, et on aurait un témoignage plus authentique de travail sincère. »

La proposition mérite certainement examen; voici toutefois les réponses qu'elle suscite. D'abord, croire que les professeurs

des Facultés, que les maîtres de conférences de l'École normale fournissent aux candidats des leçons toutes faites que ceux-ci n'aient plus qu'à répéter au concours d'agrégation, c'est sans nul doute se méprendre. Ces professeurs savent quels seraient, à tous égards, les dangers et le peu de convenance de la pratique que l'on soupçonne; ils ne peuvent prévoir d'ailleurs comment et sous quelles formules les sous-thèses seront proposées par le jury. L'avantage que les jeunes maîtres retirent de leurs conférences, c'est d'apprendre à travailler, à préférer les vraies sources aux livres de seconde main, à manier la discussion et la critique; ils ne sont pas dispensés de travailler eux-mêmes. Des maîtres intelligents laissent leur part principale d'effort et de labeur aux élèves, et un jury quelque peu expérimenté et spécialement préparé, comme le nôtre l'a été constamment sur toutes les matières, sait écouter et discerner. Par qui donc d'ailleurs les candidats pourraient-ils se faire aider peu loyalement pendant les vingt-quatre heures qui précèdent leur épreuve? On ne pense pas que ce soit par leurs maîtres, nos collègues. Ce n'est pas sans doute par leurs concurrents. Quel ami si dévoué aurait fait lui-même pour un autre le travail nécessaire? Il s'agit de questions à étudier sur les documents originaux, et le jury les a toutes préparées; croit-on qu'en vingt-quatre heures on puisse improviser, même à deux ou à trois, de quoi le tromper? S'il s'agit seulement de quelques lectures à résumer, de quelques références à vérifier promptement, cela n'est rien. Nous sommes las d'enfermer les jeunes gens et de les mettre en loge. Qu'ils travaillent comme ils voudront, au grand jour, avec tous les secours possibles : nous saurons bien distinguer les vrais résultats.

La pensée de traduire la thèse en une épreuve écrite est digne d'attention en ce sens que, tous les candidats pouvant traiter ainsi en une même séance un même sujet, sans se gêner les uns les autres, la matière à proposer d'avance pourrait être, ce semble, beaucoup moins considérable. Examinons cependant. — Ne mettre au programme qu'un seul sujet de thèse est impossible, parce que ce ne sont pas les mêmes aptitudes d'esprit que requièrent l'histoire ancienne d'une part, l'histoire du moyen âge et l'histoire moderne de l'autre; il faudrait, dans l'intérêt d'une certaine égalité, trois thèses; il en faut deux tout au moins. — En second lieu, on ne voit pas bien comment le procédé qu'on recommande diminuerait le travail préparatoire. Comment limiter les efforts quand il s'agit d'un concours? Plus une question de thèse est restreinte, plus les candidats, ayant à prévoir diverses façons

de l'envisager, se sentent attirés à l'étude du détail. — Troisièmement, dans quel sens proposerait-on la question à traiter par écrit? Si vous demandez une sorte de sommaire raisonné, c'est pour le coup que les candidats pourront vous apporter des thèmes tout faits par d'autres et appris par cœur. Si vous demandez une vraie thèse tirée du sujet indiqué d'avance, ne permettrez-vous pas qu'on apporte des livres, tout au moins des citations écrites? Mais comment, sur un sujet en quelque mesure imprévu, les candidats pourront-ils être sûrs de pouvoir se servir amplement de ces instruments de travail et de vous satisfaire dans le nombre d'heures fixé pour tous? Comment serez-vous sûrs qu'ils n'apportent pas, mêlés à leurs citations écrites, des développements tout faits? — Quatrièmement enfin, sacrifierait-on impunément l'épreuve orale de la thèse? Non, sans doute. L'exposition orale, instrument d'analyse de la pensée bien plus puissant que ne peut être l'exposition écrite, surtout si elle vient après un long travail, réfléchi et médité, est pour les candidats la meilleure excitation à se révéler eux-mêmes, et par conséquent pour les juges la meilleure pierre de touche. Nous l'avons dit plus haut, l'épreuve orale de la thèse sur un sujet en quelque mesure imprévu, choisi pourtant dans une plus large matière longtemps préparée à l'avance, réunit dans un concours tel que le nôtre un double avantage : il oblige le candidat à se montrer absolument tel qu'il est et tel qu'il sera, avec toute la spontanéité dont il se sent capable, mais aussi avec toutes ses qualités foncières, quelque enveloppées et quelque lentes à se produire qu'elles puissent être.

Nous ne prétendons pas considérer ici et pour cette fois toutes les faces du problème; elles sont très nombreuses. L'institution de la licence historique permettra-t-elle un jour d'appliquer aux élèves sortant de l'École normale, tous munis de l'ancienne et vraie licence ès lettres, et aux candidats munis seulement de ce nouveau diplôme, une règle commune, et de modifier la nature des épreuves écrites? Pourrait-on faire faire les compositions écrites et déclarer les admissibles dès le temps de Pâques, afin d'abréger le concours de septembre? Serait-il possible, conformément à un vœu plusieurs fois exprimé par des maîtres autorisés, d'ajouter aux deux thèses d'histoire ancienne et d'histoire du moyen âge ou moderne une thèse de géographie? Comment diriger les épreuves géographiques (composition écrite et leçon)?... Nous nous contentons de répéter que, dans le concours tel qu'il est en ce moment pratiqué, plusieurs difficultés subsistantes sont

affaire de mesure et de sagesse. Que les quatre questions d'où dépend l'admissibilité soient très générales, et nul n'aura la prétention, s'il échoue quatre fois à une telle épreuve, d'être mûr pour une bonne et sûre pratique de l'enseignement. Que les explications de textes ne dégénèrent pas en sujets de thèses, ou bien que la préparation, grâce à la communauté des sujets, s'en puisse faire en même temps que celle des thèses; que les thèses elles-mêmes portent sur d'intéressants problèmes, pour lesquels les sources soient claires et abordables, et le fardeau s'allégera en raison des facilités relatives et du charme qu'offrira l'étude. De bons esprits, des juges expérimentés, parmi lesquels se rangent les membres de notre jury, estiment qu'en l'état actuel, et sauf ces conditions, le programme de l'agrégation d'histoire n'est pas chargé à l'excès. Si toutefois le nombre des admissibles devait recevoir un accroissement notable, il faudrait probablement aviser à un mécanisme différent du concours, puisqu'il ne serait sans doute pas possible de diviser par trois ce que nous avons divisé par deux, c'est-à-dire de faire faire en une seule séance trois leçons de thèses sur le même sujet; trois leçons, accompagnées de trois argumentations, ne sauraient être écoutées par les mêmes juges en une seule série sans une fatigue réelle qui deviendrait dommageable aux candidats eux-mêmes. Y a-t-il là un vice radical qui rende inévitable une prochaine et fondamentale réforme?...

IV

Les pages qui précèdent, écrites et imprimées avant la réunion en mars 1885 de la commission chargée de reviser les programmes des concours d'agrégation (1), feront comprendre à quels vœux bien des fois exprimés, à quelles difficultés longtemps ressenties, longtemps combattues, et aplanies seulement en partie, les nouvelles propositions ont essayé de répondre.

Tous les reproches que nous adressions à l'ancien programme, de 1831 à 1875, on les a renouvelés contre le concours amendé pendant une période de dix années par le jury de 1876 à 1885. Aux yeux de la majorité de la commission, le mécanisme même

(1) Cette commission était ainsi composée : MM. Zévort et Liard, directeurs de l'enseignement secondaire et supérieur; M. Gréard, vice-recteur de l'Académie de Paris; M. Perrot, directeur de l'École normale; M. Perrens, inspecteur de l'Académie de Paris; M. Lavisse, professeur adjoint à la Faculté des lettres de Paris; le président et le vice-président du jury d'agrégation, MM. Geffroy et Anquès.

du concours, en dépit des modifications apportées dans la pratique, entraînait, par un effet inévitable, des difficultés de mauvais aloi qu'il fallait à tout prix écarter. On condamnait également les thèses beaucoup trop nombreuses et trop vastes du passé et les thèses moins nombreuses, moins étendues de la nouvelle période, parce que ces dernières devenaient d'autant plus étroites et plus exigeantes pour l'étude, par suite de cet ancien système dont nous avons plus haut expliqué la combinaison, quelque peu byzantine il est vrai.

Un système tout autre a été admis et sera, selon toute vraisemblance, agréé par le Conseil supérieur.

Le jury publiera une année à l'avance une liste de sujets de thèses sur laquelle chaque candidat choisira à son gré un sujet qu'il traitera par écrit. Chaque candidat pourra même choisir un sujet en dehors de cette liste, à condition de le faire agréer par le président du jury avant le 1er janvier de l'année où il devra concourir. On ne choisira de sujets de thèse que parmi ceux qui pourront être traités avec le secours de documents imprimés et publiés au moins depuis un an. Il y aura une épreuve orale, chaque candidat devant soutenir et développer les conclusions de sa thèse.

Voilà en quelques mots toute la réforme : elle est considérable. On en attend les heureux résultats que nous pouvons résumer comme il suit :

Chaque candidat se trouve à présent obligé d'étudier moins attentivement qu'il ne le voudrait une matière assez étendue pour subvenir à douze ou treize sujets de sous-thèses, nombre suffisant (nous l'avons expliqué) pour les vingt-quatre ou vingt-six admissibles. Le sort lui assignera un seul de ces douze ou treize sujets ; tout au plus l'épreuve de l'argumentation lui fournira-t-elle, encore par la voie du sort, une seconde occasion de témoigner de son assidu et sérieux travail. Naturellement, ce candidat s'empresse de prévoir que le sort ne manquera pas de lui assigner les parties qu'il aura le moins bien préparées. On lui recommande de travailler d'après les documents originaux ; mais ces documents, surtout s'il s'agit du moyen âge ou des temps modernes, sont toujours trop nombreux pour qu'il consacre à ses thèses, n'y en eût-il que deux, tout le soin qu'il voudrait. — Désormais, au contraire, il aura une matière à lui ; s'il sait bien diriger ses efforts, il n'en fera pas d'inutiles : ils profiteront tous à une seule œuvre, qu'il sera sûr de pouvoir produire ; ils lui seront tous comptés ; le hasard ne l'appellera pas sur un sujet à peine entrevu. Une double occasion lui sera assurée (si toutefois il franchit heureusement les

épreuves qui décident de l'admissibilité) pour témoigner devant ses juges d'un travail sérieux sur un sujet bien défini; l'épreuve orale, sur une matière longtemps méditée à l'avance, n'offrira pas les mêmes pièges que doit redouter l'homme de mérite dont la parole est sans hardiesse ou bien sans grande expérience.

Les candidats travaillent maintenant en commun. Ils se divisent, dit-on, par groupes, dont chacun prend la charge d'une partie du programme. On se communique les résultats de chaque enquête; tant pis pour celui que le sort appellera sur les parties en vue desquelles il n'aura pu ajouter quelque appoint personnel à ce que la coopération lui aura fourni. — Désormais, au contraire, le jury rendra à bon droit chaque concurrent responsable de ses œuvres, et jugera plus sûrement d'efforts authentiques et sincères.

Les candidats peuvent à peine aujourd'hui, dans leur état d'esprit perpétuellement anxieux, appliquer ces règles de critique historique et de calcul réfléchi que les juges leur recommandent. — Appliqués dorénavant pendant une ou plusieurs années à un sujet unique, ils auront toute liberté pour faire œuvre déjà de futurs historiens.

On emprunte pour l'agrégation d'histoire le système des thèses tel que le pratique depuis une suite d'années, et fort heureusement, l'École des chartes, sauf qu'on n'admet pas encore des thèses sur les documents inédits.

Après avoir énoncé en termes généraux la réforme qu'on prépare, suivons-la dans ses applications, et voyons comment elle se prêtera au fonctionnement du concours.

D'abord, ne parlons plus de concours. Il est clair qu'il n'y aura plus de terme commun de comparaison pour le jury entre des candidats dont quelques-uns pourront avoir préparé pendant plusieurs années leurs thèses, entre des candidats ayant choisi l'un l'histoire ancienne, l'autre l'histoire moderne, matières fort différentes et mettant en œuvre des qualités d'esprit très diverses. Plus rigoureusement qu'autrefois la différence paraîtra se marquer dès lors entre les candidats capables de l'enseignement supérieur et les candidats pour l'enseignement secondaire, et ce sera un danger. Dans l'ancien système, dira-t-on, le sort répartissait avec la même inégalité les sous-thèses et les mêmes différences éclataient. — Soit, mais il y avait eu au préalable un travail commun imposé à tous sur les diverses matières soit d'antiquité, soit de moyen âge ou modernes; la diversité avec deux thèses seulement n'était pas multiple, et la carrière n'était pas si largement ouverte à une érudition peut-être prématurée.

Mais qu'importe après tout que nous soyons en présence d'un concours ou d'un examen? Depuis que l'administration universitaire ne se voit plus obligée, les besoins du service demandant beaucoup d'agrégés, de limiter chaque année le nombre des élus, il est clair qu'il s'agit d'un examen à vrai dire bien plutôt que d'un concours. Non seulement l'admissibilité n'a jamais été refusée à qui la méritait, mais nul, depuis dix ans, nous l'avons dit, n'a manqué d'être déclaré agrégé s'il s'en montrait digne. La distinction des rangs qui, pour les premiers au moins, a de l'importance, constitue à peine, comme à la licence, un élément de concours. Il ne paraît pas d'ailleurs qu'il doive être bien difficile de conserver sous quelque forme nouvelle au besoin cette distinction utile.

Il y aura d'autres difficultés pratiques, un peu plus graves.

Nous avons eu en 1884 quatre-vingt-quinze candidats inscrits : soixante-quatorze ont subi les épreuves écrites. Voilà donc le jury obligé de dresser une liste de quatre-vingts sujets de thèses environ. On sait quels scrupules inspire à un maître consciencieux le choix, puis la formule précise d'un sujet de composition écrite, car il ne veut ni tendre des pièges, ni proposer des problèmes insolubles, ni égarer en un mot des efforts sincères et dociles. Que sera-ce lorsqu'il s'agira de désigner avec de justes proportions pour chacune quatre-vingts sujets de dissertations historiques? Il faudra prendre garde que ces sujets n'aient été traités à l'avance dans quelque livre, dans quelque brochure, dans quelque article de revue français ou étranger. Il faudra être sûr qu'il y ait lieu pour chaque sujet à une dissertation sérieuse, et le mieux sera que le jury ait fait lui-même à l'avance tout le travail, chose à peu près impossible.

Les manuscrits seront remis au jury par les candidats admissibles aussitôt après cette admissibilité déclarée, c'est-à-dire au commencement des épreuves orales. Jusque-là le jury ignorera entièrement quels sujets ces admissibles auront choisis sur la liste par lui proposée. Il sera donc obligé, d'une part, d'être prêt sur les quatre-vingts sujets indiqués à l'avance, et, d'autre part, il devra prendre bien hâtivement connaissance des mémoires déposés par les admissibles; en huit à dix jours, en même temps qu'il suivra les premières épreuves orales pendant six heures au moins chaque journée, il devra lire une trentaine de dissertations (nous avions 27 admissibles en 1884). Un tiers au moins de ces dissertations seront des études sérieuses, faites en plusieurs années peut-être (nulle disposition n'y fera obstacle) par de jeunes maî-

tres déjà très capables de travaux érudits, et dont quelques-uns auront bien pu être aidés par des maîtres fort expérimentés, par des hommes spéciaux.

Qui garantira, en effet, l'authenticité du travail? Est-ce qu'il n'arrive pas souvent en Allemagne, où les habitudes érudites sont en grande pratique, que les thèses sont, peu s'en faut, l'œuvre d'un maître et non pas de son élève? — Il y aura, dit-on, l'épreuve orale. Mais beaucoup d'esprits, sans avoir pour cela de vrais mérites, s'assimilent très aisément les raisonnements et les idées qu'on leur suggère : si le professeur chargé de l'examen n'est pas lui-même spécialement préparé sur le sujet en discussion, c'est lui qui pourra être aisément compromis et trompé.

Dans le cas où quatre ou cinq ou six candidats choisiront sur la liste proposée le même sujet, comment devra se régler l'épreuve orale? Laissera-t-on, pendant que le premier appelé fera son exposition, les autres assister et prendre des notes, et ainsi de suite?

Comment se comportera pour tous cette épreuve orale? — Que le jury argumente, comme à l'École des chartes, et que l'épreuve consiste à peu près uniquement à bien répondre aux questions et aux objections proposées, cela ne se pourrait qu'avec des jurys spéciaux pour chaque grande période historique. Il faudra sans doute, lorsque plusieurs candidats auront traité le même sujet, indiquer à chacun d'eux une formule différente sur laquelle devra se modeler son exposition, c'est-à-dire lui faire traiter la question sous un certain aspect différent de celui qu'on imposera à l'autre. Toutes ces épreuves orales seront d'ailleurs utilement soumises à cette condition d'une formule spéciale que rédigera le jury : on demandera à chaque candidat de traiter avec développement d'un ou de deux points principaux de son mémoire écrit; on lui demandera de parler de quelque ouvrage important qu'il aura dû nécessairement étudier pour composer sa dissertation, etc. Une préparation préalable de huit heures sera réservée.

Ces difficultés pratiques et d'autres encore ont été signalées et examinées dans les séances de la commission. Il y a été dit que sur l'examen d'agrégation allait être greffée une sorte de doctorat prématuré et bâtard; qu'on allait juxtaposer, ce qui n'est pas concilier et unir, deux sortes d'épreuves très différentes, l'une d'enseignement secondaire, l'autre d'enseignement supérieur. Mais à toutes ces objections et à ces scrupules des réponses ont été faites qui ne sont certainement pas sans valeur.

La plupart de ces réponses ont été tirées des vices du mé-

canisme antérieur. N'avait-on pas dans l'ancien système aussi cette juxtaposition de deux examens de nature diverse? N'y avait-on pas, beaucoup plus qu'il n'arrivera dans le régime nouveau, les caprices et les iniquités du sort? Sans doute, on rencontrera des difficultés d'exécution; mais quelle combinaison en serait exempte, et pour combien faut-il compter le dévouement d'un jury, choisi comme on le voudra dans les rangs de l'Université, qui apportera un sincère bon vouloir et une science éprouvée à l'accomplissement d'une réforme jugée utile par de bons esprits?

A cette question mise aux voix après une longue discussion, s'il y avait lieu de faire disparaître entièrement l'ancien système des thèses pratiqué depuis 1831, amendé depuis 1876, la minorité, composée du président et du vice-président du jury de ces dernières années, a répondu négativement; ce n'était pas qu'elle fût inconsciente, loin de là, des inconvénients que ce système présentait. Aussi n'a-t-elle pas voulu se séparer de la majorité dans la discussion et le vote définitif des propositions nouvelles. Ce n'est pas non plus qu'elle en ignore les difficultés et même les dangers; mais elle a tenu compte, avec toute la commission, d'un certain progrès des esprits, d'une louable ardeur des candidats, plus nombreux que jamais, plus que jamais résolus à répondre au dévouement de leurs maîtres par des efforts redoublés, qu'il serait malheureux de laisser se consumer contre des difficultés vaines. Elle a finalement voté, elle aussi, pour un système qui est excessif, à son gré, mais logique après tout, et libre de complications pédantesques. Elle aurait voulu pouvoir proposer un système intermédiaire, qui a échappé à ses longues recherches.

Les autres vœux émis par la commission concernent des changements qui ne soulèveront pas les mêmes scrupules. Les candidats pourront s'aider, pour les compositions écrites, d'une *Chronologie*. On a voulu leur témoigner une fois encore, en leur offrant ce secours, que plus que jamais on leur demandera de faire preuve, non pas surtout de mémoire, mais de jugement et de réflexion, et de sens historique. Plus que jamais tous les soins seront pris pour ne leur proposer en épreuves écrites que des questions non spéciales ni étroites, mais générales, étendues et d'incontestable importance, de celles sur lesquelles il est impossible que l'attention du futur professeur d'histoire ne se soit pas portée.

L'épreuve de la correction de copie sera enfin supprimée.

Un égal sentiment de patriotisme a inspiré la majorité et la minorité de la commission, et inspirera les candidats et leurs

dévoués maîtres. On peut espérer que, par cet accord, beaucoup de difficultés pratiques s'aplaniront. Puissent les changements adoptés offrir aux générations nouvelles un juste et bon emploi de leur persévérant travail et leur en assurer, sans dégoûts ni déceptions, l'équitable récompense! Puissent nos efforts à nous-mêmes vers une réforme salutaire, efforts qui n'ont pas cessé depuis dix années, comme l'attestent ces pages, leur avoir préparé des conditions assez virilement sensées pour que la préparation à notre examen d'histoire soit par elle-même un profit et une éducation virile! L'enseignement historique n'est chez nous en bon état que lorsque les professeurs, par un choix judicieux et réfléchi, savent taire beaucoup de choses et bien interpréter les programmes. L'enseignement historique aura fait beaucoup pour le progrès des esprits en France lorsqu'il aura davantage encore simplifié ses méthodes, allégé son fardeau, et animé ses récits en y appelant l'intérêt, l'air et la lumière. Cela ne peut se faire qu'au prix d'un progrès continu de bonne science et de sens critique. Le nouveau système des thèses, s'il est bien appliqué, pourra certainement y contribuer (1).

A. GEFFROY.
Professeur à la Faculté des lettres de Paris.
président du concours d'agrégation d'histoire
et de géographie.

(1) Nous publierons dans un prochain numéro comme annexe à cet article, la série complète des programmes du concours d'agrégation d'histoire et de géographie depuis sa première institution.

LES PROGRAMMES

DE

L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

Monsieur le rédacteur,

Dans son remarquable mémoire au Conseil académique de la Seine sur les programmes de l'enseignement secondaire M. Gréard m'a fait l'honneur de citer et de discuter les théories que j'ai exposées dans mon volume sur la réforme de l'instruction publique en France. La *Revue de l'enseignement supérieur* m'a déjà si libéralement accordé la publicité de ses colonnes, que j'ose encore demander son hospitalité pour répondre aux principales critiques de M. Gréard sur un sujet qui intéresse vivement l'avenir de notre régime scolaire.

Les objections du Mémoire au système de Th. Ferneuil peuvent se réduire à trois : 1° ce système rappelle, à s'y méprendre, la bifurcation de funeste mémoire; 2° appliqué sous une forme analogue en Belgique, il n'a produit que de fâcheux résultats; 3° il a le défaut de décider prématurément les vocations et de rompre l'unité des études secondaires en obligeant les élèves à se prononcer vers l'âge de 14 ou 15 ans pour tel ou tel groupe d'études.

Avant d'aborder l'examen de ces critiques, replaçons sommairement sous les yeux du lecteur les traits essentiels du système Ferneuil. Il consiste à unifier l'enseignement secondaire à la base et à le diversifier au sommet : en termes plus explicites, à maintenir un plan d'études uniforme pour tous les élèves jusqu'à l'âge de 14 ou 15 ans et à organiser ensuite trois branches d'enseignement différentes, adaptées aux trois grands courants qui se partagent la vie moderne, les carrières littéraires, les carrières scientifiques, les carrières industrielles et commerciales, où chacun se classerait suivant ses aptitudes et sa vocation particulières.

Le premier cycle, commun à tous les élèves, ne comprend que l'étude de la langue et de la littérature françaises, des langues et littératures modernes, et les éléments des sciences exactes et morales; il forme un tout homogène se suffisant à lui-même et

susceptible d'une application immédiate pour les élèves empêchés de pousser plus loin leur éducation secondaire. Quant au second cycle, il embrasse à la fois, dans des sections distinctes, l'étude des langues et littératures anciennes pour les aspirants littérateurs, professeurs de lettres, avocats, etc., l'étude des sciences exactes pour les futurs savants, ingénieurs, etc., et l'étude des sciences économiques et sociales pour les jeunes gens qui se destinent à l'agriculture, au commerce ou à l'industrie.

Ce simple exposé nous permet de vérifier la critique de M. Gréard et de constater si le système Ferneuil ressemble à la bifurcation inaugurée en 1852 par M. Fourtoul. D'abord, dans le régime de la bifurcation, le premier cycle de l'enseignement secondaire se limitait presque exclusivement à l'étude du grec et du latin; les langues vivantes en étaient exclues, la langue et la littérature nationales y occupaient une place dérisoire et, par suite, les élèves qui étaient obligés de cesser leur éducation secondaire après le premier cycle n'y puisaient qu'une instruction tout à fait unilatérale, fragmentaire et inapplicable aux besoins de la vie pratique: première dissemblance capitale avec le système Ferneuil.

D'autre part, la bifurcation rompait absolument l'unité, l'homogénéité des études secondaires, en ce sens que les élèves, qui, après la quatrième, entraient dans la section des sciences ou dans les classes de l'enseignement spécial, se trouvaient tout d'un coup aux prises avec des études complètement nouvelles auxquelles le premier cycle de l'enseignement les avait fort mal préparés. Seuls les élèves de la section des lettres poursuivaient sans solution de continuité les études classiques commencées dans les classes dites de grammaire.

Dans le système Ferneuil, au contraire, les diverses branches du second cycle ne font qu'élargir et développer des catégories de connaissances ébauchées par le premier cycle, au moins pour les élèves de la section scientifique et de la section industrielle et commerciale. Les élèves même qui abordent l'étude des langues anciennes dans la section classique ont déjà reçu une initiation préalable par la culture littéraire très forte et très substantielle empruntée à l'étude des langues et des littératures modernes; mais nous nous réservons de revenir plus loin sur cette dernière considération. Au lecteur de juger si un esprit aussi sagace que M. Gréard n'a pas été la dupe des apparences en comparant le système Ferneuil avec la bifurcation justement condamnée par l'expérience de 1852.

L'assimilation au régime des Athénées belges ne nous paraît

guère plus exacte. On sait que la loi de 1880 a institué dans les Athénées belges deux branches d'enseignement secondaire : la section professionnelle et la section des humanités. Chaque section comprend cinq années; l'enseignement est commun pour les deux premières années. La section professionnelle se divise en deux sous-sections et la section classique, en quatre sous-sections : 1° humanités complètes, 2° humanités grecques, 3° et 4° humanités latines.

On remarquera tout d'abord que, dans ce système, les études communes aux deux sections n'embrassent qu'un espace de deux ans, durée beaucoup trop restreinte pour constituer un cycle d'enseignement cohérent et homogène; au contraire, le système Ferneuil attribue un espace de cinq ou six années aux études communes qui forment la première assise de l'enseignement secondaire.

De plus, le législateur belge ne pouvait imaginer une organisation mieux faite pour assurer l'avortement de la réforme que cette division à l'infini en sections et sous-sections, que cet enchevêtrement bizarre de cours à tiroirs. En pareil cas, la première condition du succès est une certaine simplicité de moyens, et il faut bien prendre garde de ne pas trop compliquer les rouages pour donner satisfaction à la multiplicité des besoins sociaux, à la diversité des aptitudes et des vocations.

Le système Ferneuil n'évite-t-il pas cet inconvénient en se contentant d'organiser dans le second cycle les divisions indispensables, c'est-à-dire les trois grandes sections qui correspondent aux principaux courants de la vie moderne : les carrières littéraires, les carrières scientifiques, les carrières industrielles et commerciales? D'une part, le cadre est assez large, assez étendu pour contenir toutes les aptitudes, toutes les vocations; d'autre part on n'y rencontre aucune de ces complications inutiles, de ces chinoiseries que M. Gréard relève avec raison dans le régime des Athénées belges et qui ont certainement contribué à en compromettre l'application.

Passons maintenant au troisième grief de M. Gréard. D'après lui, le système Ferneuil a le tort grave de décider la vocation des élèves à l'âge où leurs aptitudes ne sont pas encore assez nettement dessinées pour permettre le choix réfléchi d'une direction. Il faudrait pourtant savoir ce qu'on veut et se montrer conséquent avec soi-même. Personne n'a plus vivement critiqué que M. Gréard l'uniformité et la raideur de notre système traditionnel d'enseignement secondaire, personne n'a réclamé aussi instamment une

organisation plus souple, plus flexible, mieux adaptée aux besoins multiples de l'éducation nationale, aux nécessités de l'évolution politique et sociale; or, cette variété, cette souplesse de notre organisme scolaire n'implique-t-elle pas précisément que les élèves arrêtent à un certain moment la direction de leurs études et choisissent d'eux-mêmes leur place dans telle ou telle branche d'enseignement?

Sans doute, si le temps et la capacité de travail des élèves n'assignaient pas des limites infranchissables aux cadres de l'enseignement secondaire, la meilleure solution serait encore un système d'éducation assez universel, assez encyclopédique pour réunir dans le même plan d'études tous les ordres de connaissances à l'adresse de tous les élèves sans distinction d'aptitudes ni de vocations; mais la complexité des connaissances dont s'est successivement enrichi l'esprit moderne impose aujourd'hui plus que jamais la spécialisation des études, et M. Gréard a le sens pédagogique trop exercé pour méconnaître les périls de la chimère qu'on appelle l'instruction intégrale,

D'ailleurs, cette incertitude où s'attardent trop volontiers les jeunes gens de nos jours sur la direction de leurs destinées, cette hésitation à faire choix d'une carrière et à affirmer une vocation déterminée est-elle en soi un si grand avantage, et la société ne gagnerait-elle pas beaucoup si la structure même du plan des études secondaires obligeait les jeunes gens à s'interroger de bonne heure sur leurs aptitudes et à choisir spontanément la nature d'études la plus propre à servir leur vocation?

M. Gréard estime que le système Ferneuil opère trop tôt cette spécialisation des études en la fixant à l'âge de 14 ou 15 ans environ; mais comment semble-t-il ne pas s'apercevoir que le système préconisé par lui, c'est-à-dire le parallélisme de l'enseignement classique et de l'enseignement spécial dès les premières années de l'éducation secondaire, entraîne nécessairement une détermination encore plus précoce des vocations et un choix encore plus prématuré des études?

Que se passe-t-il, en effet, dans le régime actuel établi par la réforme de 1880? Dès l'âge de 9 ou 10 ans, les élèves doivent se demander s'ils suivront les cours de l'enseignement classique ou ceux de l'enseignement spécial, par conséquent se prononcer déjà sur leur direction future et préjuger dans une certaine mesure leur vocation. Le système Ferneuil n'opère ce départ, cette sélection entre les élèves que quatre ou cinq ans plus tard, quand ils ont déjà parcouru en commun tout le premier cycle de l'enseignement

secondaire, or ce choix que M. Gréard les déclare incapables de faire en connaissance de cause vers l'âge de 14 ou 15 ans, par quel inexplicable privilège seraient-ils aptes à l'accomplir quatre ou cinq ans plus tôt dans de meilleures conditions?

« Mais, ajoute M. Gréard, l'éducation secondaire est avant tout une œuvre de méthode et de suite; il importe conséquemment que, dès le début, maîtres et élèves se sentent dans une voie où chaque effort tende à une fin bien déterminée. Les études désarticulées ou brisées, sans lien absolu, sans cohésion profonde, peuvent n'être pas tout à fait contraires à l'emmagasinement des connaissances, mais elles ne servent certainement pas le développement des facultés et la formation de l'esprit. »

Ici encore, nous ne saisissons pas bien la portée de l'objection de M. Gréard. En quoi le système Ferneuil brise-t-il et désarticule-t-il la série des études secondaires? Ce n'est sans doute pas pour les élèves qui entrent après le premier cycle dans la section scientifique ou dans la section industrielle et commerciale, puisque le programme de l'enseignement de ces sections se borne à reprendre et à développer les matières déjà vues pendant le premier cycle, la langue et la littérature nationales, les langues et les littératures étrangères, les éléments des sciences exactes, morales et économiques. Le système Ferneuil nous semble au contraire réaliser pour ces deux catégories d'élèves l'unité et la continuité parfaites de la série des études secondaires.

La critique de M. Gréard pourrait tout au plus s'appliquer aux élèves qui entrent dans la section classique et y abordent l'étude des langues mortes dont ils n'ont appris que les rudiments dans la dernière année du premier cycle. Nous touchons ici au cœur même de la question et au véritable nœud du débat entre M. Gréard et nous. M. Gréard reste convaincu que les langues mortes constituent l'instrument exclusif ou tout au moins essentiel de la culture littéraire et que, pour apprendre avec fruit le grec et le latin, il est indispensable d'y consacrer sept ou huit années dès le début de l'enseignement secondaire; nous pensons avec les pédagogues anglais les plus autorisés, avec Spencer, Bain, Matthew Arnold et W. Ellis, que les langues et les littératures modernes unies aux éléments des sciences peuvent offrir un plus solide fondement de la culture générale et que les intelligences déjà entraînées et assouplies par la discipline préalable des études modernes seront mieux en mesure de s'assimiler l'étude des langues anciennes vers l'âge de 14 ou 15 ans.

L'objection de M. Gréard se justifierait encore si le premier

cycle de l'enseignement secondaire organisé par le système Ferneuil négligeait la culture littéraire; mais ce système se propose, au contraire, d'accorder à l'instruction littéraire une place prépondérante dans le programme du premier cycle, et ainsi, bien que les élèves de la section classique n'aient pas été familiarisés de bonne heure avec le grec et le latin, l'étude approfondie des langues et des littératures modernes leur aura fourni une préparation qui empêchera toujours l'étude plus tardive des langues mortes de briser et de désarticuler, comme le prétend M. Gréard, l'ensemble de leur éducation secondaire.

Nous persistons donc à maintenir, malgré les critiques de M. Gréard, les conclusions de notre volume et de notre brochure au Conseil supérieur sur les conditions de la réforme de notre système d'enseignement secondaire. Selon nous, il faudra tôt ou tard adopter une organisation analogúe au système Ferneuil pour combler les lacunes de la réforme de 1880. Le vice organique de cette réforme, c'est-à-dire l'encombrement du plan d'études, la surcharge cérébrale et le bourrage intellectuel, n'a pas tardé à se manifester, comme nous l'avions prévu avant l'application des nouveaux programmes.

On essaye aujourd'hui de réagir contre le mal; on élague et on émonde par-ci par-là les parties les plus touffues du plan d'études, mais l'on ne trouvera que des palliatifs inefficaces, si l'on s'obstine à verser le nouveau vin dans de vieux tonneaux. L'état actuel de notre enseignement secondaire ne comporte que deux solutions possibles : ou l'on reculera vers le passé en réduisant peu à peu la part des études modernes dans les programmes et en augmentant celle des langues mortes, ou l'on marchera vers l'avenir en ajournant franchement l'étude des langues anciennes, sauf les éléments du latin, jusqu'au deuxième cycle de l'enseignement secondaire et en attribuant aux études modernes la place occupée aujourd'hui par le grec et le latin dans les classes de sixième, cinquième et quatrième.

Cette dernière combinaison permettrait seule de constituer au cadre d'études cohérent, homogène, harmonique, où l'on ne s'efforcerait plus d'entasser, au risque de le faire éclater, la plus grande quantité possible de matières, mais où toutes les connaissances appropriées à l'intelligence d'enfants de 9 à 14 ans trouveraient aisément leur place, sans fatiguer et disperser l'attention, sans imposer aux élèves une somme de travail incompatible avec leur âge et le développement de leur esprit.

Th. FERNEUIL.

DE

L'ENSEIGNEMENT DU DROIT

DANS LES UNIVERSITÉS ALLEMANDES

I

Les Facultés de droit des Universités allemandes n'ont point, proportionnellement au chiffre total de la population universitaire, la même importance que les Facultés de droit françaises. Sur 26,194 étudiants qui, pendant le semestre d'été 1884, fréquentaient les Universités d'Allemagne, 4,839 seulement (moins de 19 p. 100) étudiaient le droit. En France, il y a 5,849 étudiants en droit sur 15,922 (c'est-à-dire 36,73 p. 100) (1). En Autriche, dans la période 1876-1881, la proportion des étudiants en droit a atteint 48,8 p. 100 ; elle n'est jamais descendue au-dessous de 37 p. 100.

A cette infériorité numérique des Facultés de droit allemandes correspond aussi une infériorité dans la valeur des étudiants. Ce n'est point là que se trouve l'élite : on y rencontre les moins zélés et les moins laborieux de tous. Leurs camarades des autres Facultés ne les tiennent pas en grande estime, et presque partout ce sont les professeurs de droit qui sont le moins satisfaits de leurs élèves. C'est sur les Facultés de droit que les Allemands, si fiers de leurs Universités, si prodigues d'éloges à leur égard, se montrent le plus réservés. Ou plutôt ce sont elles qui supportent le poids principal des critiques, et c'est pour elles qu'on propose les plus nombreuses réformes.

Mérites et défauts, critiques et projets de réforme n'en sont

(1). Rapport présenté par M. Albert Dumont au Congrès pédagogique de Londres. *Revue internationale de l'Enseignement*, 15 septembre 1884. — Il y a en Allemagne aujourd'hui (semestre d'hiver 1884-85) 4,914 étudiants en droit sur 26,494. La proportion varie peu depuis un demi-siècle, elle n'a jamais dépassé 25 p. 100.

pas moins dignes d'examen. Les Facultés de droit allemandes sont moins connues en France que les autres. Tandis que nous possédons d'excellentes études sur l'enseignement de la philosophie, de l'histoire, de la philologie, de la médecine, il n'a été dit que fort peu de choses de celui du droit. Il n'est pas d'année où quelques jeunes Français n'aillent étudier la philologie, l'histoire, les sciences naturelles dans les Universités allemandes ; le nombre de ceux qui vont y étudier le droit est à peu près nul (1).

Il y a en Allemagne une Faculté de droit dans chacune des vingt Universités complètes que possède ce pays (2). Les Allemands attachent beaucoup de prix à la réunion de toutes les Facultés dans une même ville ; cette réunion leur paraît indispensable aux études elles-mêmes, et inséparable de l'idée d'Université telle qu'on la conçoit aujourd'hui (3). Ils ont mis en pratique cette pensée juste que le voisinage immédiat de toutes les Facultés donnera à l'esprit une idée plus large de la science ; peut-être aussi ont-ils voulu prévenir le danger d'études trop spéciales, et faire entendre à l'étudiant en droit qu'il ne doit pas être étranger à l'histoire ; à l'étudiant en histoire, qu'il doit savoir un peu de droit... Assurément, la réunion de toutes les Facultés dans une même ville fortifie les liens de solidarité qui existent entre les différentes branches de la science, et facilite les rapports de camaraderie, souvent utiles à la formation générale de l'esprit, entre jeunes gens s'occupant d'études très diverses. Elle multiplie les relations entre professeurs ; elle permet à la science d'avoir de vrais centres provinciaux, et aux Universités d'être de véritables corps organisés dont les Facultés ne sont que les membres.

On sait que l'administration se compose des doyens et du rec-

(1) Rédigé au mois de septembre 1884, ce rapport paraît, avec quelques légères additions, tel qu'il a été écrit à cette époque ; il est le résumé d'observations recueillies, pendant un long séjour en Allemagne, dans les onze Universités de Berlin, Breslau, Greifswald, Halle, Gœttingue, Marbourg, Giessen et Bonn (Universités prussiennes) ; Leipzig, Heidelberg et Strasbourg. C'est un devoir pour moi, au début de cette étude, de rendre hommage à la courtoisie parfaite avec laquelle j'ai été reçu partout, et à l'empressement qu'on a mis à me donner les renseignements que je désirais.

(2) 10 en Prusse, 10 dans les autres États. L'Université incomplète de Münster et le Lycæum Hosianum de Braunsberg ne possèdent que les Facultés de théologie et de philosophie.

(3) Par Université on entend aujourd'hui l'*universitas scientiarum*. Primitivement, le mot Université n'indiquait nullement la réunion de toutes les branches de la science : l'Université de Bologne n'enseignait que le droit, celle de Salerne que la médecine. Le terme « Université » désignait une *universitas magistrorum et scholarium*, sorte de petite république savante où maîtres et élèves vivaient ensemble, membres d'une même corporation.

teur, élus par les professeurs et renouvelés tous les ans, et qu'en réalité le pouvoir réside dans l'assemblée de professeurs ordinaires qui prend le nom de Sénat, et où se discutent toutes les questions importantes. On sait également qu'il ne faut point se représenter les Universités (bien que formant à certains égards de petits États dans l'État) comme des corporations tout à fait autonomes, et vivant par elles seules sans avoir de compte à rendre à personne ; que, d'après le Landrecht prussien (II, 12, §§ 67 et 68), elles ne peuvent être établies qu'avec le consentement de l'État, et que la liberté d'enseigner telle que nous la comprenons en France n'existe pas en Allemagne ; qu'enfin l'État est représenté dans chaque Université par un curateur, fonctionnaire public, chargé de la surveiller, de lui faire les communications officielles du gouvernement, et auquel les professeurs doivent s'adresser pour obtenir un congé (1). Il importe seulement de remarquer que le rôle du curateur semble diminuer aujourd'hui d'importance : c'est une sinécure, confiée ordinairement à un magistrat, quelquefois au recteur lui-même. Les professeurs allemands, inquiets des progrès de la centralisation en Allemagne, veillent avec soin au maintien de leurs vieilles prérogatives ; et on m'a assuré que les modifications introduites depuis une quinzaine d'années dans les statuts de quelques Facultés s'étaient faites dans le sens d'une plus grande autonomie. L'Université ne s'en fait pas moins gloire d'être « la garde du corps intellectuelle des Hohenzollern (2) », et les professeurs servent peut-être d'autant mieux le gouvernement qu'ils sont plus indépendants à son égard. C'est au point de vue financier surtout que l'intervention de l'État se manifeste. Ses subventions, bien que les Universités aient presque toutes une fortune propre, sont indispensables à la plupart d'entre elles aujourd'hui.

L'enseignement est donné, dans la Faculté de droit comme dans les autres, par quatre catégories de personnes : les professeurs ordinaires, les professeurs honoraires, les professeurs extraordinaires et les privat-docenten.

Lorsqu'une chaire devient vacante, il est d'usage que la Faculté présente, en donnant son avis motivé, trois candidats parmi lesquels le ministre choisit, sans être lié d'ailleurs par les proposi-

(1) On trouvera toutes les questions d'organisation générale exposées avec grand soin dans les bulletins de la Société pour l'*Étude des Questions d'Enseignement supérieur* (années 1878, 1879, 1880,) et dans la *Revue internationale de l'Enseignement*, qui leur fait suite.

(2) L'expression est de M. Dubois-Reymond.

tions qui lui sont faites. Souvent il signale à la Faculté certains noms dont le choix lui serait agréable ; mais il est rare aujourd'hui qu'il choisisse un candidat qui déplairait à celle-ci. Comme beaucoup d'Universités professent des opinions religieuses ou politiques déterminées, elles cherchent à appeler dans leur sein des hommes de leur parti, et sont animées à l'égard des dissidents d'un esprit d'exclusion très marqué. La question pécuniaire joue aussi un grand rôle, quoique tout se passe discrètement. Toute place vacante devient matière vénale, et il est rare qu'à chaque déplacement d'un professeur ne corresponde pas une augmentation au moins éventuelle de ses revenus. La suppléance est inconnue, et le professeur est inamovible même en cas d'infirmité (loi du 21 juillet 1852, § 96). Le gouvernement aime mieux créer une seconde chaire que de dépouiller un homme qui a rendu des services à la science.

Les professeurs ordinaires forment seuls la Faculté proprement dite. Leur nombre est déterminé ; mais le gouvernement peut nommer des professeurs ordinaires au delà du nombre de chaires réglementaires en leur allouant le même traitement qu'aux autres. On les appelle professeurs ordinaires *honoraires*. Ils ne font pas partie de la Faculté proprement dite, mais ils font leur cours comme les autres. Les professeurs honoraires sont très peu nombreux : il n'y en a qu'un seul à la Faculté de droit de Berlin ; dans toutes les Facultés de droit allemandes il y en quatre ou cinq seulement.

Les professeurs extraordinaires forment un échelon entre les professeurs ordinaires et les privat-docenten. Ils ont le titre de professeur sans en avoir les droits : c'est l'étape à peu près obligée pour arriver à une chaire, c'est le pas le plus important à franchir pour un privat-docent. L'État nomme un professeur extraordinaire lorsqu'il pense que, pour fortifier l'enseignement d'une branche de la science, il est utile qu'elle fasse l'objet de plusieurs cours. Au début du semestre d'hiver 1883-84, il n'y avait que 28 professeurs extraordinaires dans toutes les Facultés de droit d'Allemagne, c'est-à-dire ordinairement 1 ou 2 par Faculté : à Berlin seulement, il y en a 4. Il y a des professeurs extraordinaires qui restent tels toute leur vie, parfois volontairement : ce sont ceux qui ayant une autre fonction importante qu'ils ne veulent pas quitter, refusent d'accepter une place de professeur ordinaire dans une autre ville. Les professeurs extraordinaires ne devraient en principe avoir d'autres revenus que la rétribution de leurs élèves ; mais l'État, aujourd'hui, alloue à la presque totalité un traitement qui dépasse rarement 3,000 marks.

Les privat-docenten forment l'étage inférieur du corps enseignant dans les Universités. Ce sont les candidats au professorat. C'est parmi eux que se recrute presque exclusivement le corps des professeurs (1). Jadis, pour pouvoir faire un cours, il suffisait d'être docteur. Ce titre, source de revenus pour la Faculté, vendu souvent contre espèces sonnantes, ou du moins trop généreusement prodigué, avait perdu toute valeur. Au commencement de ce siècle, on exigea que les docteurs qui aspiraient au professorat acquissent par une épreuve spéciale, le droit de faire des cours à l'Université ou chez eux, et le titre de membre de l'enseignement supérieur. Voici en quoi consistent actuellement les épreuves requises dans les Facultés de droit.

Le candidat doit avoir terminé depuis deux ans (trois ans dans quelques Universités) le triennium (ou quadriennium) académique, et être docteur. Il adresse au doyen une lettre de demande (aujourd'hui en allemand) à laquelle il joint son *curriculum vitæ*, un exemplaire de sa thèse de docteur, et enfin une dissertation scientifique (en latin ou en allemand) sur la branche de la science qu'il désire enseigner; ce n'est pas nécessairement, d'ailleurs, un travail inédit. C'est de cette *dissertatio* qu'on nomme *Habilitationsschrift,* que dépend surtout l'admission du candidat. Elle est examinée plus spécialement par un ou deux professeurs délégués par la Faculté, et communiquée à tous les autres. Si l'avis est favorable, le candidat est invité à faire devant la Faculté seule une leçon d'essai à laquelle il peut se préparer un mois; pour cette leçon, tantôt le candidat présente un seul sujet à charge de le faire agréer, tantôt il en propose un certain nombre entre lesquels la Faculté choisit. Dans quelques Universités, cette leçon est remplacée par un interrogatoire (*colloquium*) à huis clos, que la Faculté réunie fait subir au candidat, et qui peut porter sur toutes les branches principales du droit. Le candidat est interrogé plus particulièrement par le professeur qui enseigne sa spécialité. Si, à la suite de cette épreuve, la Faculté se prononce pour l'*Habilitation*, le candidat doit encore faire, dans un délai de trois mois, une leçon publique d'essai, laquelle est remplacée quelquefois par des thèses défendues en public. Cette dernière épreuve a peu d'importance. L'*Habilitation* est soumise au paiement d'une petite redevance, qui est à Berlin de 75 marks.

L'agrément de la Faculté est communiqué au ministre qui ne

(1) Dans la Faculté de droit quelques emprunts sont faits à la magistrature. Dans la Faculté de philosophie, près d'un tiers des professeurs sortent de l'enseignement secondaire.

fait que l'enregistrer. Il a cependant refusé plusieurs fois l'autorisation d'enseigner à des jeunes gens mal notés pour cause politique. On m'a assuré qu'aujourd'hui ce motif même ne serait pas une cause suffisante de refus. Le privat-docent ne peut professer sur une matière autre que celle pour laquelle il s'est fait habiliter; avant de faire afficher son cours, il doit le soumettre au visa du doyen. La Faculté a le droit, pour faits graves ou « inconvenances de parole », de prononcer l'interdiction du cours pendant un semestre, ou même l'exclusion, droit dont on a quelquefois usé abusivement pour satisfaire des rivalités personnelles ou des haines de parti. De son côté, le privat-docent peut obtenir de ne pas faire de cours : c'est seulement au cas d'inaction totale et persistante que son titre peut lui être retiré.

La difficulté des épreuves requises varie suivant les Universités. Nulle part, dans les Facultés de droit, on ne se montre bien sévère. L'autorisation accordée n'engage pas l'avenir, l'ancienneté ne donnant au privat-docent aucun droit à une chaire : on a voulu ouvrir très largement la porte de l'enseignement supérieur, et ne pas accumuler les difficultés à l'entrée de la carrière. Avant tout, pas de concours : un examen peut révéler dans une certaine mesure la valeur absolue des candidats, le concours ne peut que prouver leur valeur relative, et, de plus, c'est une institution qu'on regarde comme préjudiciable à la prospérité de l'enseignement supérieur, car elle est de nature à arrêter presque infailliblement deux catégories de personnes : d'une part, les esprits novateurs et aventureux qui auront voulu essayer, prématurément peut-être, de marcher sans lisières et de sortir des sentiers battus; d'autre part, les spécialistes, les chercheurs patients et obstinés, qui, désespérant d'embrasser une science dans son ensemble, auront concentré leur effort sur telle ou telle branche qui leur aura plu. On ne veut pas non plus imposer la nécessité du concours à des hommes dont la vocation se sera révélée un peu tard, et qui ne voudront pas entrer en lice avec des jeunes gens auxquels une mémoire plus sûre ou une intelligence plus prompte assureront un facile triomphe.

Laboulaye, dans son essai sur Savigny, parle en ces termes du *Privat-Docentisme :* « Le professorat est un milieu où tous les volontaires sont reçus. Qui se croit une vocation décidée pour l'enseignement, qui sent quelque idée fermenter dans son front, celui-là, après des épreuves qui n'ont rien d'effrayant, monte en chaire et parle à ses risques et périls. La politique mise à part, le privat-docent enseigne ce qu'il veut et comme il veut. Il refait,

si bon lui semble (et cela arrive tous les jours), le cours du professeur qu'il a quitté la veille... Maintes fois, j'ai entendu répéter ces paroles que, pour faire un bon professeur, la première condition n'est pas tant de connaître à fond la science que de se passionner pour elle et de communiquer à son auditoire le feu sacré; que pour exciter de telles sympathies, il n'est que la jeunesse, et que l'homme le plus savant ne vaut pas toujours le jeune maître qui apprend la science avec ceux mêmes auxquels il l'enseigne. »

Il est certain du moins que si l'institution du privat docentisme n'offre pas un recrutement aussi régulier que le concours, elle a l'avantage de donner libre accès aux idées nouvelles, d'entretenir l'émulation, d'exciter toutes les vocations à se produire et de leur permettre de se faire jour de bonne heure. Il n'est pas besoin du hasard d'une suppléance pour permettre à un talent naissant de prendre son essor : le privat-docent n'est jamais transporté dans une spécialité, que la mort ou le remplacement d'un professeur a pu lui imposer subitement, contrairement à ses goûts ou à ses études antérieures. Animé du désir d'assurer son avenir, il choisit librement son enseignement; il peut traiter une matière que le professeur laisse de côté, ou bien introduire dans l'enseignement, sans qu'il soit besoin de créer une chaire, l'étude de certaines branches de la science encore peu connues, ou dont les principes ne sont pas encore fixés. Enfin, en disputant les élèves aux professeurs ordinaires, ils forcent ceux-ci à donner plus de soin à leur enseignement, ce qui n'est pas l'un des moindres mérites de l'institution. Ordinairement, ils n'ont d'autre ambition que de se servir le mieux possible de la chaire libre comme d'un marchepied vers la chaire officielle.

Néanmoins, dans la Faculté de droit, les privat-docenten sont moins nombreux qu'on ne pourrait le supposer; depuis un demi-siècle leur nombre va décroissant : il y en avait 59 en 1840; il y en a moins de 30 aujourd'hui, et encore on ne semble pas trop compter sur eux pour relever les études juridiques; on semble plutôt craindre que dans vingt ou trente ans d'ici les professeurs de droit ne soient inférieurs à leurs devanciers.

La diminution du nombre des privat-docenten tient à des causes diverses. Il se peut d'abord que les épreuves d'habilitation soient jugées un peu difficiles dans certaines villes : à Berlin on a repoussé depuis quelques années un certain nombre de candidats, et il n'y avait que trois privat-docenten l'hiver dernier. Ensuite la carrière universitaire a perdu en Allemagne une partie de ses

attraits. Des positions commerciales ou industrielles plus lucratives tentent l'ambition des jeunes gens; la carrière militaire surtout, la plus brillante de toutes, absorbe une partie des forces intellectuelles du pays. Or le privat-docent ne se fait que de maigres revenus. Il est rare que son cours soit très suivi : l'étudiant se fait inscrire de préférence au cours même médiocre du professeur ordinaire qui lui inspire plus de confiance, qu'il espère peut-être avoir un jour pour interrogateur à l'examen. Enfin, l'avancement n'est pas rapide; en France, c'est au début seulement que le candidat au professorat doit faire le grand effort. Une fois qu'on est agrégé, l'avancement est assuré. En Allemagne, il n'en est pas de même. Pour arriver à une situation brillante la route est longue et rude; la voie de l'enseignement supérieur est une lutte de toute la vie. C'est en travaillant beaucoup, en publiant un ouvrage qui attire sur lui l'attention, qu'un privat-docent arrivera au titre déjà fort envié de professeur extraordinaire, dans une petite Université d'abord, dans une grande ensuite. Et encore la place de professeur extraordinaire est-elle donnée quelquefois à des juges ou fonctionnaires en activité! En somme, ce n'est que par une série de vocations, et en travaillant toujours, qu'à moins d'un mérite éclatant, on arrive à une haute situation et à un traitement considérable. Il faut se résoudre à des déplacements assez fréquents : il n'y a à Berlin que deux professeurs de la Faculté de droit dont l'avancement ait eu lieu sur place (1). Pour favoriser le recrutement des privat-docenten, le gouvernement prussien inscrit au budget depuis quelques années une somme de 54,000 marks, destinée à former 40 *Stipendien* (de 1,200 et de 1,500 marks) qui sont répartis entre *tous* les privat-docenten des dix Universités de Prusse. Comme il y en a près de 300, c'est une bien petite minorité qui en bénéficie. Cette innovation a été vivement critiquée, et il est permis de penser, avec le professeur Virchow, qu'on est entré dans une voie dangereuse et qu'il vaut mieux que le privat-docent enseigne à ses risques et périls.

(1) La plupart des privat-docenten ont subi l'examen d'État. Ils veulent, pour le cas où ils se lasseraient d'attendre, pouvoir rentrer dans la magistrature. Le fait était plus fréquent autrefois qu'aujourd'hui.

	FACULTÉ DE PARIS. (ANNÉE 1883-84).	FACULTÉ DE [illegible] (SEMESTRE D'HIVER [illegible]	
DROIT ROMAIN....	Par semaine. Cours de 1re année. { MICHEL (Henry), agrégé. 3 fois. MICHEL (Léon) — . 3 — Cours de 2e année. { GARSONNET, professeur.. 3 — LYON-CAEN, — . 3 — Cours de Doctorat.. { LABBÉ, profess. *Textes choisis des Pandectes*.. 2 —	ÆGIDI, prof. ord. hon. LEWIS, prof. extraord. BERNER, prof. ordin... * LASSON, priv.-docent. d. l. Facult. d. Philos. PERNICE, prof. ordin. RYCK, privat-docent.. PERNICE, prof. ordin... DERNBURG, — .. ECK, — .. PERNICE, — .. RYCK, privat-docent.. BERNSTEIN, — .. BERNSTEIN, — ..	*Encyclopédie et mét[illegible]* *Ibidem.* *Philosophie du droit*.... *Ibidem.* .... *Institutions du droit r[illegible]* *Ibidem.* *Histoire du droit rom[illegible]*... *Pandectes*............... *Ibidem.*............... *Théorie des successi[illegible]*... *Ibidem.* *Ibidem.* *Droits de Famille*....
CODE CIVIL........	Cours de 1re année. { DUVERGER, professeur... 3 fois. DEMANTE, — ... 3 — Cours de 2e année. { BUFNOIR, — ... 3 — BOISTEL, — ... 3 — Cours de 3e année. { COLMET DE SANTERRE, pr. 3 — BEUDANT, professeur ... 3 —	BESELER, prof. ordin. COSACK, privat-docent. DERNBURG, prof. ordin. HINSCHIUS, — .	*Droit privé allemand*.. .. *Ibidem.* .. .. *Droit civil prussien*..... *Ibidem.* .... ..
HISTOIRE DU DROIT.	Cours de 1re année. { ESMEIN, agrégé......... 2 fois. RIPERT, — .... 2 — Cours de Doctorat.. { CAUWÈS, profess. *Histoire générale du droit*...... 2 — LEFEBVRE, agrégé. *Droit coutumier*............ 2 —	BRUNNER, prof. ordin. LEWIS, prof. extraord. BESELER, prof. ordin. LEWIS, prof. extraord.	*Histoire du droit et d. l'Em[illegible]* *Ibidem.* *Explication du Miroir [illegible]* *Ibidem.*
PROCÉDURE CIVILE.	Cours de 2e année. { GLASSON, professeur.... 3 fois.	GNEIST, prof. ordin.... HINSCHIUS, — ...	*Procédure civile allem[illegible]* *Ibidem.*
DROIT PÉNAL.....	Cours de 1re année. { LÉVEILLÉ, profess. *Droit criminel et législation pénale comparés*....... 3 fois. DESJARDINS, professeur. *Législation criminelle*.. 3 —	BERNER, prof. ordin... DAMBACH, prof. extr... RUBO, — .. BERNER, prof. ordin.. DAMBACH, prof. extr... RUBO, — ..	*Droit pénal*.............. *Ibidem.* .... *Ibidem.* .... *Procédure pénale*....... *Ibidem* .... *Ibidem.* ....
DROIT PUBLIC ET ADMINISTRATIF..	Cours de Doctorat.. { JALABERT, profess. *Droit constitutionnel*......... 2 fois. Cours de 3e année. { VUATRIN, profess. *Droit administratif*.......... 3 — Cours de Doctorat.. { LAFERRIÈRE, chargé de cours. *Droit administr.* 2 —	GNEIST, prof. ordin.... GNEIST, — ... GNEIST, — ... V. CUNY, prof. extraor. DAMBACH, — . HINSCHIUS, prof. ord.. HUBLER, — . ÆGIDI, profess. hon... LEWIS, prof. extraord. ÆGIDI, profess. hon...	*Droit constitutionnel [illegible]* *Droit constitut. et adm[illegible]* *Réforme de l'administr[illegible]* *Droit administratif [illegible] au droit prussien*.. .. *Constitution actuelle [illegible]* *Droit ecclésiastique* . . . *Ibidem.* ... .. *Ibidem.* . . .. *Droit ecclésiastique et [illegible]* *Droit du mariage*.......
DROIT COMMERCIAL.	Cours de 3e année. { RATAUD, professeur..... 3 fois. Cours de Doctorat.. { JOBBÉ-DUVAL, agrégé. *Droit industriel*....... 2 —	GOLDSCHMIDT, pr. ord. GOLDSCHMIDT, pr. ord. COSACK, privat-docent.	*Droit commercial et [illegible]* *Droit des changes*....... *Faillite et vente aux ench[illegible]*
DROIT INTERNATIONAL...........	Cours de Doctorat.. { RENAULT, professeur.... 2 fois. Cours de 3e année. { LAINÉ, agrégé. *Droit international privé*...... 2 —	HUBLER, prof. ordin... ÆGIDI, profess. honor. DAMBACH, prof. extr... RUBO, — ..	*Droit des gens*........ .. *Ibidem.* .... *Ibidem.* .... *Ibidem.* ....
SCIENCES POLITIQUES...........	Cours de * 2e année. { BEAUREGARD, agrégé... 2 fois. Cours de * Doctorat. { ALGLAVE, agrégé. *Science financière*............ 2 —		
CONFÉRENCES.....	6 conférences de licence. 5 — de doctorat. 1 conférence préparatoire à l'agrégation. Une dizaine de conférences faites volontairement par plusieurs professeurs, et non indiquées au tableau.	Séminaire. { DERNBURG..... BRUNNER...... HUBLER....... PERNICE, prof. ordin.. ECK, — . HINSCHIUS, — . GOLDSCHMIDT, — . RUBO, prof. extraord..	*Exercices de droit r[illegible]* — *g[illegible]* — *ca[illegible]* *Exercices de droit ro[illegible]* — *pratiques de dro[illegible]* — *de droit ecclési[illegible]* — *historiques et [illegible] droit comm[illegible]* *Exercices pratiques de dro[illegible]*

		Par semaine.
droit.	Privatim....	4 heur.
.	— ...	3 —
.....	— ...	4 —
.....	— ...	4 —
.....	— ...	4 —
.....	— ...	4 —
.....	— ...	4 —
.....	— ...	12 —
.....	— ...	12 —
.....	— ...	4 —
.....	— ...	4 —
.....	— ...	4 —
.....	Publice.....	1 —
......	Privatim ...	8 heur.
......	— ...	8 —
......	— ...	4 —
......	— ...	4 —
mand.	Privatim ...	4 heur.
.	— ...	4 —
.....	Publice.....	1 —
.	—	1 —
......	Privatim ...	4 heur.
......	— ...	4 —
......	Privatim ...	4 heur.
......	— ...	4 —
......	— ...	4 —
......	— ...	4 —
......	— ...	3 —
......	— ...	3 —
......	Privatim ...	4 heur.
ussien.	— ...	4 —
tienne.	Publice.....	1 —
mparé		
......	—	1 —
......	—	1 —
......	Privatim...	4 —
......	— ...	4 —
......	— ...	4 —
triage.	— ...	4 —
......	Publice.....	1 —
......	Privatim ...	6 heur.
......	Publice.....	1 —
......	—	1 —
......	Privatim ...	4 heur.
......	— ...	4 —
......	— ...	3 —
......	— ...	3 —
......	Privatissime	2 heur.
......	— .	2 —
......	— .	2 —
......	— .	2 —
l.....	— .	1 —
......	— .	1 h.1/2
ues de		
......	— .	2 heur.
ninel..	— .	1 —

FACULTÉ DE LEIPZIG.
(SEMESTRE D'ÉTÉ 1884).

Professeur	Cours	Par semaine.	
BINDING..............	*Encyclopédie du droit*...............	Privatim ...	4 heur.
* BIEDERMANN, pr. hon. d. l. Facult. d. philos.	*Philosophie du droit*................	— ...	2 —
WINDSCHEID, prof. ord.	*Institutions et hist. externe du droit rom.*	— ...	6 —
SCHMIDT, — .	*Histoire interne du droit romain et de la procédure civile*................	— ...	6 —
VOIGT, profess. honor.	*Histoire du droit romain*..................	— ...	6 —
VOIGT, — .	*Histoire de la procédure civile romaine.*	— ...	3 —
HELLWIG, priv.-docent.	*Ibidem.*	— ...	2 —
KUNTZE, prof. ordin...	*Pandectes* (1re partie)................	— ...	12 —
SCHMIDT, — ..	*Ibidem.*	— ...	12 —
WINDSCHEID, — ..	*Pandectes* (2e partie : *Droits de famille et successions*).....................	— ...	6 —
HELLWIG, priv.-doc...	*Passages choisis des Pandectes*........	— ...	1 —
FRIEDBERG, prof. ord..	*Droit privé allemand et droit des fiefs.*	Privatim ...	6 heur.
MULLER, — .	*Droit privé saxon d'après le Code civil saxon.* (1re partie).............	— ...	4 —
MULLER, — .	*Questions choisies de droit privé saxon.*	Publice.....	1 —
WEISMANN, priv.-doc..	*Droit privé prussien*.................	Privatim ...	5 —
STOBBE, prof. ordin...	*Histoire du droit privé et publ. allemand.*	Privatim ...	5 heur.
WACH, profess. ordin.	*Procédure civile allemande*...........	Privatim ...	5 heur.
OSTERLOH, — .	*Procédures extraordinaires. Faillite*...	— ...	6 —
BINDING, prof. ordin...	*Droit pénal allemand commun*.........	Privatim ...	8 heur.
WACH, — ..	*Procédure pénale allemande*..........	— ...	5 —
STOBBE, profess. ord..	*Droit public de l'Empire et des divers Etats*.............................	Privatim ...	5 heur.
* FRICKER, prof. ordin. d. l. Facult. d. philos.	*Droit administratif*..................	— ...	5 —
* FRICKER.............	*Droit public saxon*..................	— ...	2 —
FRIEDBERG, prof. ord..	*Droit ecclésiastique des catholiques et des protestants, et exercices de droit canonique*.........................	— ...	6 —
STOBBE, prof. ordin...	*Droit commercial et maritime*.........	Privatim ...	4 heur.
GŒTZ, prof. extraord..	*Droit des changes*....................	— ...	2 —
FRIEDBERG, prof. ord..	*Droit des gens*.......................	Privatim ...	2 heur.
OSTERLOH, prof. ordin.	Séminaire : *Procédure civile*............	Privatissime.	4 heur.
KUNTZE, prof. ordin...	*Exercices exégétiques de Pandectes, et travaux écrits*.....................	— .	2 —
HELLWIG, priv.-docent.	*Interrogations sur les Pandectes. Exercices exégétiques et pratiques*.......	— .	4 —
GŒTZ, prof. extraordin.	*Interrogations sur les Pandectes. Exercices exégétiques et pratiques*.......	— .	4 —
WINDSCHEID, prof. ord.	*Exercices de droit civil*..............	— .	2 —
WEISMANN, pr.-docent.	*Exercices pratiques de droit criminel*..	— .	2 —

II

L'autonomie relative dont elles jouissent, le mode de recrutement du corps enseignant, différencient profondément les Universités allemandes de nos Facultés françaises. Mais plus importants encore sont les deux principes dont nous allons parler : la liberté d'enseigner chez le professeur, la liberté d'apprendre chez l'étudiant.

On a déjà justement remarqué que les Universités allemandes étaient moins des collections de chaires que des réunions de savants se partageant l'enseignement suivant leurs aptitudes ou leurs convenances personnelles. L'État adjuge en bloc à la Faculté la totalité de l'enseignement; la répartition des leçons est une affaire d'intérieur : il suffit que toutes les branches principales soient représentées, sinon dans chaque semestre, au moins une fois chaque année. Aux termes des paragraphes 40 à 54 des statuts de la Faculté de droit de Berlin, la répartition des cours doit se faire de telle sorte que l'étudiant qui passerait trois années entières à l'Université puisse entendre deux fois (et faits par un professeur ordinaire ou extraordinaire, mais non par un privat-docent) chacun des cours principaux. Sont considérés comme tels les cours suivants : encyclopédie et méthodologie du droit, droit naturel, droit romain, droit privé allemand, droit constitutionnel, droit ecclésiastique, droit criminel, droit prussien, droit international, procédure civile, instruction criminelle, et les exercices pratiques.

Quatre semaines avant l'époque où doit être arrêté le tableau des cours pour le semestre prochain, le doyen convoque les professeurs ordinaires et extraordinaires, afin de veiller à ce qu'aucun des cours nécessaires ne manque et à ce que les heures ne se contrarient pas. Aucun professeur ne peut être titulaire de deux chaires à la fois, mais tout professeur peut faire un cours sur une quelconque des matières enseignées dans la Faculté. Les privat-docenten, au contraire, ne le peuvent que sur les matières sur lesquelles ils ont demandé à faire un cours en se faisant habiliter. Il ne leur est pas permis de demander à leurs auditeurs des honoraires inférieurs à ceux qu'exigent les professeurs, et il leur est défendu de faire un cours public sur une matière qui est de la part d'un professeur l'objet d'un cours privé.

En dehors de ces restrictions, liberté complète est laissée au

professeur. Programme, méthode, forme et étendue des développements, il règle tout à son gré, et peut cultiver comme bon lui semble la parcelle du champ de la science qui lui a été confiée. C'est en cela que consiste le principe de liberté d'enseigner (*Lehrfreiheit*) qui, joint à l'absence d'examens, exerce une influence profonde sur la nature de l'enseignement. Tandis qu'avec des cadres rigoureusement définis à l'avance, il est difficile d'être toujours au courant de la science, cette liberté laissée aux professeurs leur donne, pour combler les lacunes qui peuvent se découvrir peu à peu, un moyen beaucoup plus simple que la création de chaires, procédé dispendieux, dépourvu d'élasticité, embarrassant pour l'avenir, et toujours insuffisant, car on ne peut raisonnablement créer une chaire immédiatement pour quiconque entre dans une voie nouvelle. La liberté d'enseigner permet au contraire de donner une place à tout enseignement nouveau dès ses plus humbles débuts. Et pour les parties de la science définitivement constituées, elle crée une émulation entre les membres du corps enseignant, les Universités se disputant ceux qui promettent de leur attirer des élèves, et de leur donner quelque gloire.

Ce qui frappe d'abord l'étranger arrivant dans une Université allemande, c'est le nombre d'heures de cours dont se charge chaque professeur. Tandis qu'aucun professeur français n'a plus de 6 ou 7 heures de cours par semaine (et encore ce chiffre est-il rarement atteint), beaucoup de professeurs allemands en ont le double, soit dans les petites Universités, soit dans les grandes. La comparaison du tableau des cours de la Faculté de Paris avec ceux de Berlin et de Leipzig, et d'une faculté de province telle que Dijon avec ceux de Heidelberg et de Marburg permettra de se rendre compte du travail que fournit chaque professeur (1).

D'après ces tableaux, il y a à Paris (année 1883-84) :

22 chaires magistrales, dont plusieurs occupées par des suppléants.

5 cours complémentaires.

17 professeurs faisant effectivement un cours, 4 n'en faisant pas.

9 agrégés faisant un cours, 2 qui restent disponibles.

1 délégué temporaire.

Au total 27 cours, représentant environ 80 heures d'enseignement par semaine, 12 conférences régulières, et un nombre

(1) La Faculté de droit de Leipzig est la plus importante après celle de Berlin. Marburg est une des plus petites villes qui possèdent une Université : elle n'a que 11,000 habitants, et le nombre des professeurs était cet été, dans la Faculté de droit, réduit à son minimum. (Voir le tableau, pages 440-441).

variable de conférences faites volontairement par les professeurs, et non inscrites au tableau.

A Berlin (semestre d'hiver 1883-84):

10 professeurs ordinaires, 1 professeur honoraire, 4 professeurs extraordinaires, 3 privat-docenten.

43 cours représentant 134 heures d'enseignement.

8 conférences ou séminaires d'une durée de 12 heures environ.

A Leipzig (semestre d'été 1884) :

9 professeurs ordinaires, 1 professeur honoraire, 1 professeur extraordinaire, 2 privat-docenten.

24 cours représentant environ 91 heures d'enseignement.

6 conférences ou séminaires d'une durée de 16 heures.

Il y a à Dijon (année 1883-84) :

10 professeurs, 2 agrégés.

14 cours, correspondant à 50 heures environ d'enseignement.

5 conférences d'une durée de 7 heures.

A Heidelberg (semestre d'hiver 1883-84) :

6 professeurs ordinaires, 3 professeurs extraordinaires, 1 privat-docent.

16 cours, durant 63 heures environ.

4 conférences ou séminaires d'une durée de 6 heures.

A Marburg :

4 professeurs ordinaires, 2 professeurs extraordinaires.

17 cours, représentant environ 45 heures d'enseignement.

5 conférences ou séminaires d'une durée de 9 heures (1).

La lourde tâche que s'imposent ainsi les professeurs en Allemagne témoigne sans doute de leur zèle et de leur ardeur au travail. Elle trouve aussi son explication : 1° dans l'organisation semestrielle et les longues vacances; 2° dans le principe de rétribution du cours par l'étudiant; 3° dans la manière dont se fait le cours.

1° En Allemagne, en fait d'instruction, tout va par semestre. Ce que nous appelons l'année scolaire n'existe pas. Or, la Faculté, responsable de son enseignement, tient à ce que, dans chaque semestre, autant que possible, toutes les branches principales des sciences juridiques soient enseignées, et même le soient par des professeurs ordinaires. Aussi beaucoup se chargent-ils de deux cours principaux.

Quant aux vacances elles sont assez longues : officiellement,

(1) Pour arriver dans ces comparaisons à la plus grande exactitude possible, j'ai laissé en dehors de mes calculs l'enseignement de l'économie politique qui, en Allemagne, rentre habituellement dans la Faculté de philosophie. J'ai supposé que les cours durent une heure à Paris (chiffre un peu trop faible), 80 minutes à Dijon, 45 minutes dans les Universités allemandes.

les cours doivent durer du 15 octobre au 15 mars, et du 15 avril au 15 août. En réalité le semestre d'hiver ne commence que dans les derniers jours d'octobre et se termine dès le 4 ou 5 mars, avec une interruption de dix ou douze jours à Noël. Le semestre d'été commence vers le 25 avril; tout est fini dès les premiers jours d'août. Il est d'usage de prendre huit jours de congé à la Pentecôte. On voit que le professeur préfère accumuler son travail et ses efforts dans un espace de sept mois environ et se réserver le reste de l'année pour son travail personnel. Les vacances d'automne et le congé de la Pentecôte sont plus ordinairement le moment du repos; celles du printemps sont consacrées au travail.

2° On sait qu'il y a aujourd'hui en Allemagne deux grandes catégories de cours : le cours public et le cours privé. A l'origine, les professeurs n'avaient aucun traitement fixe et ne pouvaient compter que sur les honoraires de leurs auditeurs. Lorsqu'on admit le principe d'un traitement, on leur imposa en retour l'obligation de faire un cours *public*. Tel est encore l'état de choses actuel. Chaque professeur est tenu de faire au moins un cours public et un cours privé chaque semaine; la tenue d'un séminaire peut remplacer le cours public. Il est rare que pour cette dernière sorte de cours le professeur ne s'en tienne pas au minimum qui lui est imposé; il est rare que pour le cours privé le professeur ne dépasse point le chiffre réglementaire. On ne saurait nier que le principe de rétribution du cours par l'étudiant ne soit un grand stimulant pour la multiplicité des cours privés. Sans doute, sa conscience fait au professeur un devoir de se dévouer à son enseignement; mais ce devoir ne l'accomplit-il pas mieux encore lorsqu'il y trouve en même temps son intérêt? et n'y a-t-il pas avantage à réunir, quand la chose est si facile, ces deux mobiles des actions humaines? Le principe de la rétribution du cours par l'étudiant, après avoir provoqué jadis de vives discussions, n'a plus guère de détracteurs aujourd'hui. On sent que rien ne contribue autant à susciter l'émulation féconde qui existe entre les diverses Universités, et à entretenir l'activité prodigieuse de ces grands ateliers de science, et que, de plus, c'est le meilleur moyen de multiplier le nombre des cours sans trop grever le budget. Le payement des cours par les étudiants est le corollaire de la double liberté d'enseigner pour le professeur, et d'apprendre pour l'étudiant. Sa suppression ferait diminuer le nombre des cours et contribuerait à abaisser leur valeur; car, d'une part, le professeur se bornerait à faire chaque semaine le

nombre d'heures de cours réglementaire, et, d'autre part, le succès plus ou moins grand de son enseignement ne lui important plus à un égal degré, il n'aurait sans doute plus le même zèle.

Ceux qui tiennent à honneur de ne rien recevoir que du Trésor public ont vainement accusé le système allemand de faire de l'enseignement une affaire d'argent. Il ne porte nullement atteinte à la dignité du professeur; c'est même dans le pays où ce régime de payement existe que les professeurs sont entourés de la plus haute considération. Au surplus, il ne se traite directement entre le professeur et l'étudiant aucune question pécuniaire. Le professeur fixe seulement le prix de l'inscription à son cours (1); tous les payements se font à la questure. La rivalité due à l'émulation entre les professeurs ne m'a paru nullement exclure les sentiments de bonne confraternité et ne donner lieu à aucune rivalité fâcheuse. La même situation n'existe-t-elle pas en France entre avocats et médecins (2)? Les professeurs titulaires aiment à voir dans les privat-docenten les soutiens de la renommée d'une Université; ils les aident quelquefois à se faire un nom, à se créer des relations et une situation avantageuse.

Enfin, le payement des cours par les étudiants n'augmente pas considérablement leurs frais d'études. C'est la répartition qui se fait autrement qu'en France. Avec ce que nos étudiants dépensent en frais de diplômes et d'examens, ils auraient de quoi payer leur inscription à un assez grand nombre de cours. L'usage de la *Stundung* supplée à l'insuffisance de fortune chez les étudiants pauvres : c'est un délai accordé pour payer les honoraires, aux étudiants nécessiteux, tenus d'ailleurs d'acquitter leur dette dans

(1) Voici un aperçu des tarifs : un cours de 2 heures se paye (pour le semestre) 10 marks; un cours de 3 heures, 15 marks; un cours de 4 ou 5 heures, 20 marks, etc... C'est seulement dans la Faculté de médecine et pour certains cours de sciences naturelles que les prix sont notablement plus élevés. La moitié des professeurs de la Faculté de droit de Berlin reçoivent des élèves chaque année 8 à 10,000 francs *au moins*. En ce qui concerne les revenus des professeurs nous ne pouvons mieux faire que de renvoyer aux calculs de M. Dreyfus-Brisac (*l'Université de Bonn*, p. 63). Dans la Faculté de droit, le *traitement* des professeurs ordinaires (abstraction faite des *Collegiengelder*) varie de 4,000 à 12,000 marks. Il ne faut pas oublier que les fonctions de l'État (de toute catégorie) sont un peu mieux rétribuées en Allemagne qu'en France.

(2) Il faut cependant reconnaître qu'avec ce système (c'est là son principal inconvénient), un spécialiste éminent, qui par la nature même de son enseignement ne peut avoir qu'un auditoire restreint, ne pourra jamais arriver au même traitement que la plupart de ses collègues. Les revenus des professeurs se mesurent trop rigoureusement sur l'utilité pratique des cours qu'ils font, et le système des honoraires méconnaît le principe de l'égale valeur scientifique de toutes les branches de l'enseignement. La variabilité et l'inégalité des traitements sont un des traits caractéristiques des Universités allemandes.

un espace de dix ans (1). Le privilège de la *Stundung* est accordé par une commission sur la production du certificat de maturité et d'un certificat d'indigence. Les arriérés (et quelquefois ils datent de loin) rentrent régulièrement. Au surplus c'est dans la Faculté de droit que les étudiants pauvres sont le moins nombreux et que l'usage de la *Stundung* est le moins répandu (2).

3° La manière dont se font les cours explique aussi la possibilité pour le professeur d'assumer une somme de travail aussi considérable. L'ensemble d'un cours s'appelle *Collegium*, le cours lui-même s'appelle *Vorlesung*, c'est-à-dire lecture, et ce nom répond encore un peu trop à la réalité des choses. Les anciens statuts de l'Université de Vienne ordonnaient à tout professeur « de dicter fidèlement et correctement, lentement et clairement, avec indication des paragraphes, des majuscules et des signes de ponctuation exigés par le sens ». Les jeunes gens pauvres se contentaient de copier de vieux cahiers, pour épargner l'argent qu'ils auraient dû verser pour la rétribution du cours. Les riches envoyaient leurs domestiques à leur place pour écrire sous la dictée. Aujourd'hui les cours de droit se font de trois manières.

A. Il y a encore quelques professeurs qui dictent presque mot pour mot, d'après un cahier qui, s'il était imprimé, pourrait dispenser le professeur de faire son cours. Un pareil procédé, qui absorbe l'attention de l'étudiant dans une occupation mécanique, est digne, suivant le mot de Schleiermacher, du temps où l'imprimerie n'existait pas. Mais il est commode pour le maître surchargé par son enseignement et faisant des cours sur des matières différentes. Cela le dispense de toute préparation ; il n'a qu'à tenir ses notes au courant des progrès de la science. Il faut bien ajouter, du reste, que ce système suranné est assez goûté de quelques étudiants qui, en prenant leurs notes avec soin, ont un cours aussi précis que peut l'être un livre, et sans être obligés d'en acheter un. Ils consultent ces notes plus agréablement et avec plus de confiance ; il leur plaît d'avoir des cahiers écrits de leur main : cela les aide à se persuader qu'ils ont travaillé.

B. Beaucoup de professeurs dictent un résumé dont ils développent chaque phrase ou chaque paragraphe, en improvisant plus

(1) Régulièrement ce devrait être dans un délai de six ans après leur sortie de l'Université; mais ce terme est souvent dépassé.

(2) Beaucoup de professeurs reprochent à la *Stundung* et aux bourses de favoriser le déclassement et la création d'un *Studenten Proletariat*. Le nombre des élèves des Universités étant aujourd'hui déjà trop considérable, il ne peut y avoir, dit-on, que désavantage pour elles à s'augmenter de recrues auxquelles manque trop souvent l'éducation première.

ou moins. C'est peut-être le système le plus répandu aujourd'hui. Mais ces résumés sont bien secs, et l'étudiant, qui s'en contente ordinairement, et écoute à peine les renseignements complémentaires qui lui sont donnés, n'a que des notes insuffisantes (1). Les professeurs qui ont fait un ouvrage sur la matière qu'ils professent le prennent habituellement pour base de leur enseignement. Cela remplace avantageusement le résumé et gagne beaucoup de temps. Il serait très à désirer que, pour toutes les branches du droit, chaque élève eût entre les mains un manuel qui fût le résumé du cours et contînt les indications bibliographiques et les citations principales. Quelques professeurs font leur cours de pandectes en suivant pas à pas les ouvrages de Arndt ou de Windscheid. Mais prendre pour base le compendium d'un autre, n'est-ce pas aussi désagréable que d'être obligé d'endosser un vêtement qui n'a pas été fait pour vous ?

C. D'autres, s'aidant de notes plus ou moins complètement rédigées, parlent assez lentement pour que l'étudiant ait le temps de prendre des notes. Parfois, ils changent de ton ou s'expriment plus vite, pour indiquer aux étudiants ce qu'ils peuvent se dispenser d'écrire. Il en est qui lisent avec assez d'art pour paraître improviser, ou même qui parlent debout, au pied de la chaire, sans aucune note, avec vivacité dans le geste et animation dans la voix.

On a tenté plusieurs fois d'introduire le système d'interrogation pendant le cours pour soutenir et stimuler l'attention des auditeurs. Une circulaire du 1er avril 1844 (elle était l'œuvre d'Eichhorn, alors ministre) engageait les professeurs à interroger leurs élèves. Mais ces tentatives se sont presque toujours heurtées à une opposition énergique de ces derniers. Ce système est cependant employé dans quelques villes, particulièrement à Halle; c'est aussi celui de M. Berner, à Berlin, pour le cours de droit pénal qu'il fait d'après le livre dont il est l'auteur.

Quel que soit le genre adopté par le professeur, la première impression est peu favorable. Ce qui frappe en général, c'est une manière sèche et terne, un débit monotone, un style dénué d'élégance. Et puis on trouve que le professeur ignore l'art de résumer, de donner de la perspective à son enseignement, de mettre en relief les idées essentielles. Point d'exorde, point de conclusion : le professeur recommence au point précis où l'heure l'a interrompu, et s'arrête au milieu même d'un développement

(1) Un critique a dit plaisamment : *Bei dem Diktat schreibt der Student und denkt nicht*; *bei der Erklärung hört er auf zu schreiben und fährt fort nicht zu denken.*

quand l'heure vient le surprendre. Mais lorsqu'au lieu d'aller entendre de loin en loin celui qu'on veut juger, on s'astreint à suivre régulièrement son cours pendant une semaine ou deux, ses qualités se révèlent peu à peu. L'auditoire étant toujours le même, et les leçons étant très rapprochées les unes des autres, il n'est pas nécessaire que chacune d'elles forme un tout. Obligé d'enseigner dans un seul semestre une matière considérable, le professeur gagne du temps le plus qu'il peut. Si le débit est monotone et dépourvu de prétention, chaque phrase, du moins, a sa portée et sa signification. C'est clair, sobre, substantiel; le professeur ne s'appuie que sur la science et n'a d'autre souci que d'être compris. Il ne cherche pas à plaire, son but est d'instruire. Et puis le cours est payé. Or, dans un cours assujetti à une rétribution, ce qu'on veut pour son argent, c'est de la science positive, ce sont des résultats précis; on ne payerait pas pour écouter un homme qui s'efforcerait avant tout de bien parler. C'est aussi une affaire de tempérament : l'art de bien dire n'est pas le don naturel des Allemands, et l'étudiant tient peu à l'éloquence. Il veut des choses et non des mots, il préfère la simplicité de l'exposition, l'exactitude et la précision dans le détail, la netteté des divisions (souvent, d'ailleurs, multipliées à l'excès). Dans quelques universités, à Berlin notamment, le professeur distribue au début du semestre un programme détaillé de son cours (1). C'est une économie de temps, et c'est à la fois pour l'étudiant un fil conducteur et une table des matières.

Enfin, l'absence d'examens et la composition des commissions qui les font passer exercent une grande influence sur la nature de l'enseignement. En France, le professeur cherche à passer en revue toutes les questions importantes qui se rattachent à un programme déterminé, et se fait un peu le répétiteur de ses élèves. N'est-ce pas lui qui le plus souvent, au moins dans les Facultés de province, les interrogera, et ne retrouvera-t-il pas avec complaisance, dans les réponses qui lui seront faites, l'écho de son propre enseignement? Aussi l'étudiant qui a suivi régulièrement les cours et se les est soigneusement assimilés est-il sûr de passer un brillant examen. En Allemagne, il n'en est pas ainsi. La commission de l'examen d'État auquel se préparent la plupart des étudiants en droit étant (dans la plus grande partie de l'Allemagne) composée de deux fonctionnaires de l'État et d'un

(1) Il en est qui ont plus de 30 pages, en raison des nombreuses indications bibliographiques et des citations de textes qu'ils renferment.

seul professeur, l'étudiant ne sera interrogé que par un, au plus, des professeurs dont il aura reçu l'enseignement. Aussi ces derniers cherchent-ils, moins qu'on ne le fait en France, à présenter à leurs auditeurs un travail d'examen tout fait, et laissent davantage à leur initiative (1). Ils tiennent à leur réputation de savants plus qu'à leur titre de professeurs; ils ne veulent pas que l'enseignement oral épuise leur sève intellectuelle. Pour eux, le cours a moins d'importance que le livre qui est le moyen de fixer et d'étendre leur enseignement, et de conquérir dans d'autres Universités rivales des disciples nouvaux (2). « Le métier de professeur, dit Valette (*Mélanges*, t. II, p. 354), n'est pas d'écrire, mais de professer... Les bons livres sont une excellente chose, mais avant tout, il faut de bons cours... Que le professeur s'occupe avant tout de sa belle et difficile mission, qu'il s'inspire des ouvrages anciens et nouveaux, qu'il en tire à son profit la plus pure substance, qu'il se l'assimile, qu'il la communique à ses auditeurs... il aura dignement rempli sa tâche. » On peut dire que les Allemands ont pris le contre-pied de cette théorie. L'enseignement supérieur leur paraît fait pour mettre l'élève au courant des méthodes encore plus que pour lui apprendre la science que les méthodes ont créée. « L'excellence de nos Universités, dit M. de Sybel (3), tient à ce qu'elles ne sout pas seulement des établissements d'instruction, mais aussi des ateliers de science... Notre désir n'est point de faire pénétrer dans la mémoire des étudiants, sous une forme résumée, le petit bagage de connaissances nécessaires pour l'examen, et la première année de service... Nous considérons comme notre devoir de faire connaître à l'étudiant les méthodes de la science dont il s'occupe, et de le mettre en état, non pas de devenir un savant, mais de pouvoir agir dans la carrière à laquelle il se destine, dans un esprit et avec une méthode scientifiques... Il n'est point désirable qu'un jeune homme, dans un espace de six ou huit semestres, étudie également toutes les branches de sa science même d'après les sources et avec une connaissance parfaite de la littérature. Un effort aussi encyclopédique substituerait l'étendue à la profondeur, des connais-

(1) « The professor is not a teacher; he is a specialist. He is not responsible for the success of his hearers; he is responsible only for the quality of his instruction. His duty begins and ends with himself. » HART, *German Universities*. New-York, 1874.

(2) Il faut ajouter que le travail de codification étant encore peu avancé, ce sont les travaux personnels des professeurs qui contribuent dans une large mesure à le préparer.

(3) *Die deutschen Universitäten*, 2e édition, 1874, pp. 12 et 17.

sances superficielles à une science approfondie. Ce qui est essentiel, c'est que l'étudiant ait une vue nette du devoir de la science et des opérations par lesquelles elle l'accomplit : il est nécessaire que, sur un point au moins, il ait fait lui-même ce travail, qu'il ait suivi quelque problème jusque dans ses dernières conséquences, jusqu'à un point où il puisse se dire : Il n'y a maintenant personne au monde qui puisse m'apprendre quelque chose là-dessus. »

Ces remarques peuvent s'appliquer au cours public aussi bien qu'au cours privé. La différence entre ces deux catégories de cours est loin d'être absolue, au point de vue de la forme comme de la méthode. Usant de la liberté dont il jouit dans le domaine de son enseignement, le professeur peut à son gré donner à l'un ou à l'autre de ses cours le caractère de leçons techniques. En général, dans le cours public qui n'a lieu qu'une fois par semaine, le professeur traite un sujet restreint et isolé; quelquefois ce n'est qu'un chapitre détaché du cours privé. Le nombre des étudiants inscrits aux cours publics est toujours assez considérable en raison de la gratuité. C'est souvent pour un jeune professeur ou un privat docent de talent un moyen de se faire connaître et d'attirer plus facilement un auditoire. Dans le cours privé, qui a lieu cinq ou six fois par semaine, le professeur donne un enseignement plus important et plus suivi. Les sujets généraux, formant un ensemble, sont toujours traités dans des cours privés. C'est dans ces cours-là surtout qu'il faut étudier la méthode et la portée de l'enseignement du droit.

Georges BLONDEL.
Docteur en droit, agrégé d'histoire.

(*A suivre.*)

CORRESPONDANCE INTERNATIONALE

HONGRIE

LA NOUVELLE LOI ET LES RÉSULTATS DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

I

L'année scolaire de 1883-1884 est bien remarquable en Hongrie. Parmi les questions scolaires, c'était la question de l'enseignement secondaire qui avait tenu, l'année dernière, le premier rang. La nouvelle loi de 1883, entrée en vigueur dès 1884, introduisait de nouveaux principes dans l'enseignement secondaire.

Le principe de la surveillance d'État inaugure un système dans lequel nul étudiant n'est exclu du bénéfice de l'enseignement national. Jusqu'ici la surveillance était restreinte à ce qu'on est convenu d'appeler le respect de l'ordre public et de la moralité; dorénavant, elle aura une réelle efficacité. Jusqu'en 1884 la jeunesse, victime des visées politiques des différentes nationalités, était abandonnée aux spéculations des divers corps enseignants. Désormais, l'État aura la haute main sur l'instruction publique. Les inspecteurs surveilleront les écoles, stimuleront le zèle des maîtres et, conformément à la loi nouvelle, veilleront à ce que leur enseignement soit pénétré de l'esprit de la Constitution du pays, et empreint d'un caractère vraiment national. L'État voit ainsi en chaque jeune homme un citoyen futur, le continuateur de la nation.

Le gouvernement aura encore plus d'une lutte à soutenir contre les tendances anti-hongroises entretenues par les écoles secondaires des Valaques et des Saxons de Transylvanie. Il est manifeste aujourd'hui que le but poursuivi par ces nationalités, par leur opposition au projet de loi, était de soustraire leurs écoles aux conditions ordinaires de l'inspection et de la surveillance d'État. Elles jouissaient du privilège de distribuer des diplômes de maturité dans les examens de sortie (Maturitäts-prüfungen) et poussaient l'abus jusqu'à conférer des grades arbitrairement dans la proportion de 88 p. 100 des candidats inscrits. Désormais, l'État ne veut pas se départir de sa haute fonction qui est d'élever le niveau de la culture et de l'éducation générales des citoyens.

Les écoles confessionnelles sont encore loin de satisfaire aux prescriptions de la loi qui exige de chaque école de plein exercice au moins dix professeurs. La loi, comme on espère, aura en premier lieu pour effet l'organisation des écoles secondaires sur une base uniforme.

La loi laisse une liberté d'action suffisante aux diverses confessions. Cependant les luttes que les protestants ont eu à soutenir pour leur liberté ont laissé dans leurs esprits de si profonds souvenirs qu'une partie d'entre eux fit opposition à la loi dans la crainte qu'elle ne portât atteinte à l'autonomie de leurs écoles. Ce sentiment, du reste, n'est pas partagé par la grande masse des protestants. Une autre partie des protestants, les

Saxons craignaient que leurs écoles ne fussent peu à peu rendues indépendantes de l'Église, contrairement à la volonté de leurs pieux fondateurs.

L'autonomie qui a coûté aux protestants hongrois tant de sang, ne pourrait être obtenue par l'Église catholique qu'au prix de sa séparation d'avec l'État. Le gouvernement défend l'état actuel et redoute les dangers que la séparation complète de l'Église et de l'État ferait courir. Cette opération serait aujourd'hui pleine de périls et elle transformerait l'instrument de paix (l'État) en une arme de guerre.

Quant à l'organisation des écoles secondaires, la loi, faite sur le type des lois allemandes, établit un plan d'études polymathique. La loi a donc mis une fin à la situation mal définie dans laquelle languissait notre enseignement secondaire depuis une quinzaine d'années. Cependant nous souffrons aussi d'un malaise pédagogique qui a sa cause dans le dualisme de l'enseignement secondaire (gymnase et école réale). Et si ce malaise provient de causes extérieures et d'un courant général, il est en grande partie aussi la conséquence d'un système étranger, qui a eu le temps de s'enraciner par sa forme utilitaire, à quoi vinrent s'ajouter, pendant une certaine période beaucoup de causes internes (des idées fausses sur l'enseignement secondaire, des passions de secte et de nationalité) qui eurent pour effet une décadence de l'instruction publique. Les circonstances défavorables n'ont trouvé qu'un gouvernement plein de bonnes intentions mais plus occupé de vivre par des expédients et des compromis que de créer un système national.

II

Il y avait dans l'année scolaire de 1883-1884, 151 gymnases et 27 écoles réales, soit un total de 178 écoles secondaires avec 1,220 classes (dont 46 des classes parallèles), avec (35,243 + 5,230) 40,473 élèves. Le tableau ci-après indique la distribution proportionnelle de la population des écoles secondaires.

	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
Dans les gymnases	22,40	17,29	14,94	12,75	10,	8,43	7,14	7,00
Dans les écoles réales	28,64	22,12	16,92	11,47	6,37	5,35	4,28	4,85

La langue de l'enseignement a été exclusivement le hongrois dans 119 écoles; exclusivement l'allemand dans 8, exclusivement le roumain dans 4; le hongrois-allemand dans 23; le hongrois et slovaque dans 1; le hongrois-roumain dans 1; le hongrois-italien dans 1; le hongrois-serbe 1; le hongrois-allemand et roumain dans 4; le hongrois-slovaque-allemand, dans 14; le hongrois-allemand-serbe dans 2 écoles.

Il y avait 85 gymnases et 21 écoles réales de plein exercice (avec 8 classes); les autres n'avaient que 3 à 6 classes.

La moitié de la population des écoles secondaires se recrute parmi la population des villes où ces écoles sont établies et l'autre moitié dans celle des départements. Le pour cent des élèves hongrois s'élève dans les gymnases à 77; dans les écoles réales, à 69. Ce nombre surpasse le pour cent de la population hongroise de 31,9 et de 23,9.

Il serait difficile de faire connaître d'une manière précise l'état des écoles des diverses confessions quant au matériel et aux instruments de travail. Les mieux pourvus et les mieux ordonnés sont les gymnases royaux

et quelques collèges calvinistes (à Sarospatak, Debreczen, N.-Enyed et B.-Pest et les gymnases des piaristes et des luthériens de Transylvanie. Les écoles secondaires des Valaques laissent au contraire le plus à désirer.

On compte en Hongrie 1 école secondaire par 226 habitants hongrois, 1 par 305 habitants allemands et 1 par 943 habitants valaques, proportion la plus défavorable pour les 2,324,000 Valaques qui vivent dans notre pays.

Le traitement des professeurs de ces écoles est aussi misérable, en moyenne 600 à 800 florins, tandis que dans les gymnases hongrois il s'élève à 1,157 florins.

III

Résultats des examens de sortie dans les 85 gymnases et les 20 écoles réales.

	Gymnases.	Écoles réales.
Nombre des candidats inscrits.	2,384	255
Candidats qui ont réussi à l'épreuve écrite, p. 100	89,1	99,2
Candidats non admissibles, p. 100 . . .	10,9	0,8
Candidats qui ont réussi à l'épreuve orale, p. 100	87,1	81,4
Candidats qui ont échoué, p. 100	12,9	18,6
Mentions très bien, p. 100.	16,5	19,9
Mentions passable —	83,5	80,1
Total des candidats qui ont réussi, p. 100.	77,6	80,88
Total des candidats qui ont échoué. —	22,4	19,22

Ces examens ont pour but de vérifier si les jeunes gens ont parcouru avec fruit le cours d'une école réale ou d'un gymnase, ou reçu ailleurs une instruction équivalente; s'ils ont ce degré de culture générale que la société actuelle exige de tout homme civilisé! Les candidats auront à fournir la preuve qu'ils ont acquis les connaissances générales nécessaires à la préparation aux diverses carrières libérales. Il faudra donc plus exiger de l'intelligence que de la mémoire. Les commissions devront se montrer satisfaites dès que les candidats feront preuve des connaissances solides concernant les faits principaux de la littérature hongroise, des sciences mathématiques et physiques, de l'histoire de la Hongrie, des langues classiques (dans les gymnases) ou des langues modernes (allemand et français) dans les écoles réales.

Voici d'après les rapports officiels les principaux résultats des épreuves subies dans les gymnases sous la *surveillance directe* du ministre de l'instruction publique.

Langue et littérature hongroise. — La plupart des sujets n'étaient pas bien choisis par les maîtres qui ont souvent perdu de vue le but de cette partie de l'examen. Les sujets surpassaient en beaucoup de cas le degré d'intelligence et de connaissance des élèves. Ils ont perdu de vue qu'il est impossible que des jeunes gens de dix-huit ans apprennent tous les détails de l'histoire de la littérature hongroise et qu'ils fassent des réflexions profondes sur les questions tout à fait philosophiques.

Ainsi l'enseignement de la langue et de la littérature hongroises n'a pas donné en général d'excellents résultats. Et il faut avouer sincèrement (et c'est une faute capitale des maîtres spéciaux) que la culture à la fois

intellectuelle et morale, l'éducation de la conscience et du goût, sont encore des plus misérables dans nos écoles secondaires.

Mathématiques et sciences physiques. — Les problèmes à l'examen oral n'étaient souvent que la reproduction de l'enseignement des deux dernières années; tandis qu'à l'épreuve écrite les sujets étaient bien souvent très simples ou trop compliqués.

La principale épreuve écrite en latin est le thème, comme si le latin était étudié pour être écrit. Les élèves sont conduits par ce règlement à fabriquer une prose latine qui eût fait frémir d'horreur César ou Cicéron. Ils doivent faire des thèmes, encore des thèmes et toujours des thèmes; il leur faut de plus apprendre et retenir des mots latins dont le sens leur échappe presque toujours, mais sans la connaissance desquels ils seraient incapables de traduire un texte hongrois de médiocre difficulté.

L'examen oral du latin n'a porté dans la majorité des cas que sur la traduction d'un petit morceau de Tacite et d'Horace, sans explications du texte, sans analyses grammaticales, ni commentaires archéologiques.

Quant à la langue grecque qui est seulement l'objet d'une épreuve écrite, la version étant choisie parmi les textes les plus faciles, l'élève peut satisfaire aux conditions de l'examen s'il connaît passablement les déclinaisons et les conjugaisons, sans avoir besoin de savoir plus de deux ou trois cents mots grecs. Mais il est à douter que cette preuve donne la vraie mesure d'une *culture classique.*

Les commissaires du ministre constatèrent *dans les écoles confessionnelles* la même faiblesse des résultats et la même médiocrité des candidats. Les neuf dixièmes des candidats sont paralysés par la masse des matières (au nombre de 9 à 10 dans les classes de 6e, 7e et 8e) qui pèse sur leurs épaules. On ne peut expliquer que par un vice inhérent à notre système d'instruction ce fait que la majorité de nos élèves après huit années d'étude, après des examens de passage au sortir de chaque classe, ne laissent d'eux-mêmes à leurs juges qu'une impression défavorable.

Pour ce qui concerne cette polymathie dans notre enseignement secondaire, je l'ai combattue de tout mon pouvoir, parce que je la tiens pour funeste et j'ai malheureusement la conviction qu'elle doit amener la décadence totale sinon la ruine de notre enseignement secondaire.

La plupart des écoles, constatent les rapporteurs, se sont bornées à reproduire ce qui avait été expliqué ou enseigné pendant le cours de l'année. En général les résultats étaient plus favorables dans les sciences mathématiques et physiques que dans les langues et littératures. Il est curieux de constater que tous les commissaires sont restés muets au sujet des épreuves écrites du grec; et que tous conviennent que les sujets donnés dans les autres branches étaient la plupart ou trop élevés ou trop faciles.

J'ai déjà indiqué les inconvénients du système actuel. En terminant, je veux seulement mentionner les conséquences probables de la nouvelle loi. Le présent programme des études met d'abord fin à la situation instable de notre enseignement secondaire dans les dix dernières années Nous étudierons plus tard avec soin les améliorations que la pratique aura indiquées. La loi aura également pour effet d'exciter les diverses confessions à réformer leurs établissements d'enseignement. La surveillance activement exercée permettra de réaliser dans les limites légales un type d'enseignement national, qui répondra mieux aux exigences de l'idée de l'État hongrois et aux nécessités de la vie. Tout le monde

espère que le système autuel fera des jeunes Saxons et Valaques de vrais patriotes en leur inculquant le sentiment du patriotisme et la connaissance des devoirs civiques que réclame le temps présent. L'élan étant donné, on espère que les nationalités sauront se mettre au niveau de leur tâche patriotique et finiront par adhérer à l'État hongrois, car — comme l'a dit justement M. Trefort — « il n'est pas admissible que la Hongrie devienne un jour un État polyglotte ».

L. Felméri.

A Messieurs les membres de l'association de l'Enseignement supérieur.

Messieurs,

J'ai toujours regretté que l'État, seul, en France, subventionne l'enseignement supérieur. Nous avons la manie, en France, de faire table rase, et, par conséquent, celle de l'alignement. Cependant, il y avait autrefois des institutions qu'on aurait pu respecter, ou du moins imiter dans ce qu'elles avaient de pratique.

Plus on examine de près les institutions d'avant 89, plus on voit qu'il y avait un certain esprit d'initiative qui n'est point dans nos mœurs; en abolissant toutes les corporations, on a fait de la poussière humaine, et, autant les associations étaient puissantes par la réunion de ce qu'il y avait de meilleur dans les individus qui les composaient, autant l'homme isolé est devenu faible devant l'immense personnalité de l'État. Ainsi est venue l'habitude de tout attendre de lui.

Je sais bien que cette tendance n'est pas d'hier, qu'elle datait de loin. Mais à présent que la société nouvelle est bien assise, que ses intérêts, au moins en ce qui concerne certains effets rétrogrades, sont assurés, pourquoi ne pas laisser recommencer ce qui avait si bien réussi dans la France intellectuelle d'autrefois et dans les pays voisins?

Je veux parler des fondations particulières à tous les degrés de l'enseignement.

Je ne parlerai pas de l'enseignement primaire qui n'a jamais été négligé autant qu'on l'a prétendu. Je vous recommande à ce sujet le mémoire présenté par M. Jaloustre à l'académie de Clermont, sur l'enseignement en Auvergne avant 1789.

Pour l'enseignement secondaire, les fondateurs de collèges, comme Guillaume Duprat, laissaient des rentes pour entretenir des boursiers.

Les traités entre les chapitres et les villes portaient généralement que l'enseignement serait rétribué de la part des élèves du dehors, mais qu'il serait gratuit pour les enfants de la ville et les neveux des chanoines.

Enfin, il arrivait que certains personnages, parvenus à une haute situation, mais dont les commencements avaient été difficiles, fondaient un genre d'établissement qui tenait de l'école primaire, du collège, et un peu de la Faculté. Cela dépendait de la capacité des personnes qui y professaient. On appelait ces établissements des régenteries.

Il y avait un régent à qui l'on assignait de trois à six cents livres de revenu, un champ et une maison avec jardin. Ce régent avait pour auxiliaire le curé, et comme, avant la Révolution, presque tous les curés étaient licenciés en théologie, l'enseignement des lettres et du droit canon pouvait se donner à peu de frais dans les bourgades assez heureuses pour

posséder un bienfaiteur. Près de la petite ville d'Issoire, en Auvergne, Antoingt, un village de 500 habitants, avait une régenterie avec cinq élèves. L'un d'eux est devenu directeur du théâtre de l'Odéon.

Avec nos moyens rapides de communication, les régenteries seraient inutiles, mais pourquoi ne pas attirer l'attention des personnes généreuses sur nos lycées et nos académies?

Pourquoi ne pas permettre d'ajouter une rente au professeur de telle ou telle chaire? Ne pourrait-on pas en créer de nouvelles, sur la simple initiative des particuliers, sous la réserve de l'approbation du Conseil d'État ou d'un conseil choisi à cet effet?

Ne pourrait-on pas allouer un supplément de traitement au professeur le plus ancien, ou à celui qu'une ville désirerait conserver, ou à celui qui, pour des travaux remarqués ou pour tout autre motif, serait désigné par ses pairs pour jouir de cette faveur, à temps ou à vie?

N'est-il pas regrettable qu'un professeur ne puisse avoir, de temps à autre, un traitement de non-activité, une sorte de prébende, pour mener à bien quelques travaux personnels?

Et ce que le budget ne peut pas faire, des particuliers s'en chargeront volontiers si leur nom reste attaché à cet acte de générosité. Pour cela, il est nécessaire que les collèges, les lycées, les Facultés, les chaires mêmes, soient reconnues comme personnes civiles.

Pendant que les Universités allemandes sont logées dans des palais, lorsque leurs laboratoires et leurs bibliothèques s'accroissent, la France, limitée par des nécessités financières, a logé ses Facultés dans des masures, et on dit que Claude Bernard contracta dans un laboratoire malsain le germe de la maladie dont il est mort. Si l'enseignement supérieur avait eu d'autres ressources que le budget, les choses se seraient passées autrement.

Vous savez que l'Académie française tenait à assurer une existence honorable à Augustin Thierry; elle lui votait, tous les ans, le prix Bordin. Mais, comme ce prix ne peut être décerné à un de ses membres, elle n'a jamais pu le recevoir dans son sein.

Il serait donc à désirer que le ministre de l'instruction publique eût à sa disposition un certain nombre de majorats viagers, de mille à vingt mille francs, afin d'honorer les grands savants et les hommes de talent de la France et de l'étranger. Ces majorats seraient indépendants de la loi sur le cumul des traitements.

On a fait beaucoup de frais pour l'enseignement primaire, surtout pour les bâtiments scolaires. Plusieurs personnages dignes de foi m'ont assuré que les deux tiers des sommes affectées à ce service auraient largement suffi à remplir le même but. Je regretterai toujours que l'autre tiers n'ait pas été mis à la disposition de l'enseignement supérieur. Là est la vraie vie morale de la nation.

Pour ma part, j'ai toujours pensé qu'un gouvernement soucieux de la dignité d'un pays devait moins s'occuper des médiocrités que de l'élite intellectuelle, c'est-à-dire des hommes de talent, et, s'il se peut, des hommes de génie, qui font la gloire d'une époque et d'une société.

Ch. de Nevrezé,
Avocat à la Cour d'appel de Paris.

SOCIÉTÉ D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

L'ORGANISATION D'UNE CLASSE SUPÉRIEURE DES LETTRES

GROUPE DE PARIS

SECTION DES LETTRES

PRÉSIDENCE DE M. BEAUSSIRE

Séance du vendredi 13 *mars*.

Président : M. Beaussire, membre de l'Institut.

Présents : MM. Beljame, Bouché-Leclercq, Bréal, membre de l'Institut, Croiset, Paul Girard, Lavisse, Pigeonneau.

M. le Président donne la parole à M. Alfred Croiset, qui lit la note suivante de M. Maurice Croiset, professeur à la Faculté des lettres de Montpellier, sur l'organisation, dans l'enseignement secondaire, de classes préparatoires à l'enseignement supérieur (1).

NOTE SUR L'ORGANISATION D'UNE CLASSE SUPÉRIEURE DES LETTRES

L'organisation d'une classe supérieure de lettres présente un certain nombre de difficultés pratiques, qui peuvent être ramenées à trois points principaux :

1° Quels seront les élèves de cette classe future?

2° Quel enseignement leur sera donné?

3° Quels seront les maîtres chargés de cet enseignement?

I. — Des élèves.

La classe supérieure de lettres, étant une classe préparatoire à l'enseignement des Facultés des lettres, serait spécialement appropriée aux besoins des futurs étudiants de ces Facultés. Il serait donc désirable, en principe, que tous les étudiants des Facultés des lettres eussent passé par cette classe.

A Paris, il suffirait que le programme fût bien conçu pour attirer

(1) V. sur ce même sujet la lettre de M. Maurice Croiset à M. le secrétaire général de la Société, dans la *Revue* du 15 juin 1884, p. 672.

un nombre d'élèves très suffisant. On aurait les candidats aux bourses de licence et un grand nombre de candidats à l'École normale supérieure. Beaucoup de jeunes gens qui font aujourd'hui une troisième et une quatrième année de rhétorique, au détriment certain de quelques-unes de leurs plus précieuses facultés, trouveraient là un emploi bien meilleur de leur temps et de leur bonne volonté. La préparation spéciale à l'École normale, qui existe en différents endroits sous forme de conférences, disparaîtrait en s'absorbant dans cette préparation nouvelle plus régulière et plus largement conçue. — Y aurait-il à craindre que la classe nouvelle ne fît tort aux rhétoriques des grands lycées en leur prenant quelques-uns de leurs meilleurs élèves? Nullement, car il faudrait être bachelier pour y être admis. Ce que les rhétoriques perdraient, ce seraient donc uniquement les vétérans à trois chevrons. Il n'y a que les idolâtres du *conciones*, s'il s'en trouve encore, qui pourraient s'en affliger.

Donc, point de difficulté sérieuse pour Paris. En province, il n'en serait évidemment pas de même. Selon toute vraisemblance, il n'y a pas un seul de nos grands lycées, en dehors de Paris, qui puisse actuellement fournir à lui seul un nombre suffisant d'élèves pour l'organisation d'une classe supérieure de lettres. On peut espérer que cet état de choses se modifiera, si les études poursuivies au delà du baccalauréat entrent peu à peu dans nos mœurs. Mais c'est là une simple espérance, et en attendant il faut aviser.

Les jeunes gens qui se présentent aux bourses de licence auprès des Facultés de province proviennent, dans chaque académie, de tous les établissements d'enseignement secondaire qui s'y trouvent dispersés. Les lycées n'en fournissent qu'une partie. Beaucoup sortent des collèges communaux et quelques-uns des établissements libres. Ce sont là évidemment les élèves qu'il faut d'abord s'occuper de grouper. Le seul moyen pratique serait l'institution d'un certain nombre de bourses. L'État ne saurait hésiter devant un sacrifice qui sera si amplement compensé par l'amélioration certaine du personnel enseignant; il ne lui serait pas possible d'ailleurs d'obtenir le concours des villes et des départements intéressés. Ces bourses devraient naturellement être groupées dans quelques lycées choisis. Il serait important de ne pas organiser à la fois la classe supérieure de lettres dans un trop grand nombre d'Académies; ce serait le moyen d'échouer presque partout. Mais, d'autre part, il ne conviendrait pas non plus d'être trop parcimonieux au début, car les trop grandes distances effraient, et chaque grande ville n'a, pour ainsi dire, qu'une zone déterminée d'influence et d'attraction. Lyon, Montpellier, Bordeaux, Caen, Douai, Nancy sembleraient les villes désignées pour un premier essai.

Les boursiers groupés dans chacun de ces six grands lycées constitueraient un noyau. A ces étudiants de la première heure, s'adjoindraient bientôt par la force des choses quelques jeunes gens de bonne volonté que la difficulté décourage aujourd'hui et qui certainement essaieraient de se préparer à l'enseignement, s'ils voyaient le moyen d'y réussir assez promptement. On pourrait, pour les encourager, réserver un certain nombre de places de maîtres-répétiteurs dans les meilleurs lycées aux anciens élèves de la classe supérieure qui n'auraient pas réussi au bout de l'année à se faire admettre comme boursiers dans une Faculté.

Dans ces conditions, le recrutement serait possible. Mais serait-il bon

d'admettre tous ceux qui se présenteraient? Au premier abord, l'idée d'un examen d'entrée paraît séduisante, comme moyen d'établir une certaine égalité de niveau profitable aux études. Toutefois, la réflexion doit la faire repousser. Il faut songer que tous les élèves de la classe supérieure devraient être bacheliers ès lettres.

Si le baccalauréat, comme on peut l'espérer, doit être prochainement modifié et rendu plus sérieux, ce sera un examen d'entrée suffisant.

Demander davantage, ce serait éloigner beaucoup de jeunes gens qui sortent des collèges communaux avec une préparation très incomplète, mais qui sont en état, par leur intelligence et leur bonne volonté, d'acquérir assez rapidement, dans une classe spéciale, ce qui leur a manqué, faute d'un bon enseignement, En somme, lorsqu'on établit une classe *préparatoire*, il ne faut pas demander aux élèves d'y entrer tout préparés.

Il va sans dire, néanmoins, qu'une classe de ce genre ne comporte que des élèves sérieux. Les paresseux et les incapables devraient donc, s'ils venaient par hasard à s'y glisser, en être exclus résolument. Ce serait l'affaire des professeurs et des chefs d'établissements.

II

Passons au programme de l'enseignement.

Le caractère général de cet enseignement est aisé à déterminer. La classe supérieure de lettres serait une transition entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur. L'enseignement secondaire a principalement pour objet la culture générale de l'esprit; il ne vise, sauf exception, aucune spécialité. L'enseignement supérieur au contraire, bien qu'il serve aussi à la culture générale, tend directement à introduire l'étudiant dans certaines disciplines spéciales. En sortant d'une Faculté, où l'on a passé trois ans, on est, ou du moins on aspire à être helléniste, ou latiniste, ou archéologue, ou historien, ou linguiste. L'esprit de recherche, qui est l'âme même de l'enseignement supérieur, a pour condition première de s'exercer sur un domaine limité.

Il résulte de là que le point de départ nécessaire de cet enseignement, c'est la possession d'un certain nombre de connaissances très précises sans lesquelles les recherches spéciales seraient toujours incertaines. Que l'on se destine à la littérature, ou à l'histoire, ou à la philosophie, ou à l'archéologie, il faut savoir assez de grec, de latin et de français pour être en état de discuter le sens précis d'un texte et d'apprécier les intentions souvent délicates ou obscures d'un auteur. Ajoutons qu'il faut savoir aussi assez d'allemand pour se servir des ouvrages de critique et d'érudition publiés dans cette langue. Tout le programme de la classe supérieure de lettres peut se déduire de là.

Commençons par le grec. Ce sera généralement la partie la plus faible chez nos futurs étudiants. Il y aura donc beaucoup à faire à cet égard. On n'obtiendrait, je crois, qu'un très médiocre succès, si l'on prétendait leur faire revoir en un an une quantité de choses qu'ils n'ont jamais sues. En général, c'est un peu le défaut de notre enseignement partout que de ne pas savoir se limiter. Cherchons à l'éviter. Le but, à mon avis, devrait être de donner aux élèves une connaissance nette et solide de la langue grecque à une certaine époque. On choisirait, par exemple,

la période qui va d'Isocrate à Démosthène. Il est clair que si la langue de ce temps était suffisamment connue des étudiants en lettres de nos Facultés, il serait fort aisé ensuite de leur faire étudier par comparaison celle de tel ou tel auteur qui s'en écarte plus ou moins. Expliquer Eschyle, comme nous le faisons aujourd'hui, à des jeunes gens qui ne connaissent que très vaguement le vocabulaire et la syntaxe de la prose attique, c'est brouiller systématiquement leurs idées et leur suggérer que chez les Grecs le langage de la haute poésie se composait principalement d'énigmes.

Le but étant ainsi défini, notre programme comprendrait tout d'abord, pour la langue grecque, l'*étude des déclinaisons et des conjugaisons* en signalant les formes usitées dans la prose attique et celles-là seulement; puis l'*étude de la formation des mots*. Je n'ai pas besoin de dire que tout cela se ferait à la fois en classe et hors de la classe, que le professeur expliquerait d'avance la leçon, que la simple récitation serait à peu près bannie et remplacée par des questions variées et des exercices oraux, que l'on ne dédaignerait même pas d'apprendre le vocabulaire en faisant trouver et écrire au tableau les principaux dérivés d'une racine quelconque, ou les composés de plusieurs radicaux donnés. En même temps on apprendrait les *règles fondamentales de la syntaxe attique;* le livre le plus élémentaire serait pour cela le meilleur, à la condition qu'on étudiât parallèlement un texte de Xénophon ou de Lysias, au point de vue syntactique, et en multipliant les applications improvisées.

Les exercices écrits pour le grec consisteraient uniquement en thèmes et en versions. Les versions ne seraient jamais des énigmes; on aurait, dans la classe supérieure, l'horreur des choses rares et la défiance de l'extraordinaire. On traduirait donc par écrit des morceaux de Platon, de Démosthène, de Sophocle, d'Euripide, en s'attachant à bien noter, tant au point de vue littéraire qu'au point de vue grammatical, les caractères propres du style de chaque auteur et à les faire ressortir par l'interprétation. Le professeur commencerait généralement sa correction en expliquant lui-même le texte, sauf à faire répéter ensuite son explication. On éviterait ainsi des tâtonnements qui sont une simple perte de temps, et le bon exemple donnerait à tous ce goût naturel de précision, qui est la marque distinctive et l'honneur d'un bon esprit. — Les thèmes seraient aussi simples que les versions. On y chercherait surtout l'occasion d'exprimer correctement des choses faciles à dire et faciles à comprendre; l'objet de cet exercice étant l'application des règles étudiées et l'emploi des mots de la langue courante, on se garderait soigneusement de le faire dégénérer en jeux d'esprit ou en tours de force.

Ce qui vient d'être dit du grec n'est pas moins applicable au latin. Dans l'étude des deux langues, les principes à suivre seraient nécessairement les mêmes. Toutefois, comme les élèves arriveraient en général mieux préparés pour le latin, on pourrait aussi, ce me semble, les pousser un peu plus loin sur ce terrain déjà mieux connu. La *grammaire historique*, par exemple, aurait plus naturellement sa place ici. L'*étymologie*, discrètement pratiquée, pourrait être d'un grand profit aux élèves. Un ouvrage tel que le *Dictionnaire étymologique latin* de MM. Bréal et Bailly serait en quelque sorte le manuel nécessaire qu'ils devraient consulter à toute heure. — Comme exercices écrits, la *version* et le *thème*, conçus dans l'esprit que nous venons d'indiquer, conviendraient au latin comme au grec. Il faudrait y joindre quelques *Dissertations* courtes, qui seraient à

la fois des exercices de pensée et des exercices de langue, et dans lesquelles on attacherait, par suite, la plus grande importance à la composition de l'ensemble, à la précision des jugements et à la justesse des expressions.

Avant de quitter les langues anciennes, mentionnons encore la nécessité d'un *cours élémentaire de métrique*, qui se ferait, en quelque sorte, pièces en mains, sur les textes des poètes classiques grecs et latins.

La langue française ne pourrait évidemment être étudiée par règles comme les langues anciennes; mais il serait indispensable d'attirer l'attention des élèves sur la partie historique de la grammaire par une série de leçons et d'exercices appropriés. En réservant pour les cours spéciaux des Facultés les points controversés et les détails, on pourrait avec grand profit mettre sous les yeux des élèves les choses les plus essentielles, en les leur présentant d'une manière plus systématique que dans les classes précédentes. Les textes d'auteurs seraient choisis de manière à fournir perpétuellement d'exemples les théories expliquées. On en prendrait un petit nombre, représentant des types bien nettement distincts de notre langue et de notre littérature, par exemple Marot et Montaigne pour le XVIe siècle, Bossuet et Racine pour le XVIIe, Voltaire pour le XVIIIe, Chateaubriand et Victor Hugo pour le XIXe. De telles comparaisons, à la fois littéraires et grammaticales, laisseraient dans l'esprit des jeunes gens, si elles étaient bien conduites, plus d'idées justes que ne pourraient le faire des exposés suivis. — La dissertation française serait avec la dissertation latine, dont nous avons parlé tout à l'heure, le principal exercice littéraire de la classe. Les sujets de dissertations devraient être empruntés à la critique littéraire; on s'efforcerait d'amener l'élève à faire de lui-même des comparaisons faciles, à marquer les caractères les plus apparents de tel ou tel écrivain, à dégager la pensée principale d'un ouvrage et à montrer comment les pensées secondaires s'y rattachent; en un mot, tout en lui apprenant à écrire, on songerait surtout à lui apprendre à penser.

On peut se demander s'il y aurait lieu de faire figurer un cours d'histoire et de géographie dans le programme. La réponse à cette question ne saurait être douteuse, si l'on considère l'ignorance ordinaire des candidats au baccalauréat et même à la licence sur l'histoire ancienne, qui est cependant le fondement de la plupart des études ultérieures. Il faut songer, en outre, que cette partie de l'histoire est enseignée aujourd'hui dans les classes inférieures, c'est-à-dire au moment où l'esprit des enfants n'est guère en état de la bien comprendre, et que l'enseignement est donné par des professeurs qui ne sont pas spéciaux. L'occasion semblerait donc excellente, si l'on créait une classe supérieure de lettres, de faire figurer au programme une revision de l'histoire ancienne de l'Orient et un cours rapide, mais complet, d'histoire grecque et romaine.

Enfin, pour terminer cette énumération, n'oublions pas la langue allemande. Je voudrais qu'elle fût obligatoire pour tous indistinctement, à l'exclusion même de l'anglais, qui, au point de vue des études ultérieures ne saurait rendre les mêmes services. Il est bien entendu, d'ailleurs, qu'il ne s'agirait nullement de préparer les élèves à écrire ou à parler; on se proposerait simplement de les amener à comprendre le plus vite possible les ouvrages de critique où d'érudition de difficulté moyenne. On devrait donc se donner pour tâche, d'une part, de les familiariser avec les

éléments de la langue, sans lesquels il est impossible de faire la construction d'une phrase, d'autre part de leur faire connaître par un usage assidu les termes spéciaux qui reviennent le plus souvent dans des ouvrages de ce genre.

Voilà en quelques mots les matières du programme. Si l'on objectait qu'il contient plus de grammaire que de littérature, je répondrais : d'abord, qu'il faut bien apprendre ce qu'on ne sait pas, lorsqu'on se propose de le savoir; en second lieu, que la grammaire est la moitié de la littérature et qu'elle s'y mêle de la manière la plus intime; en troisième lieu, que tout dépendra ici des professeurs, dont j'ai maintenant à dire quelques mots, et qu'en réalité, le programme s'accommodant forcément à leur nature d'esprit, la classe qu'ils feront leur ressemblera toujours beaucoup plus qu'à un type quelconque savamment dessiné par une commission, même compétente (1).

III. — Des professeurs

Choisir de bons professeurs, telle serait en définitive la grande affaire. Il ne faut pas se dissimuler que leur rôle serait loin d'être aisé. Je parle ici surtout des professeurs de grec, de latin et de français. Une connaissance très solide et très précise des langues classiques leur serait indispensable, et, d'autre part, il faudrait que cette connaissance fût accompagnée chez eux d'un sentiment littéraire très exercé. D'une manière générale, il paraîtrait préférable de confier à un professeur spécial l'enseignement de chacune des trois langues; mais ce système aurait un grave inconvénient qui doit le faire condamner, c'est qu'évidemment on ne donnerait pas trois nouveaux professeurs de lettres à un lycée pour une seule classe; on demanderait donc à des professeurs déjà occupés à autre chose des heures supplémentaires. La classe supérieure de lettres deviendrait ainsi un accessoire; personne n'en aurait la responsabilité et personne n'en ferait spécialement son affaire. Elle mourrait avant d'être née.

Le seul moyen de la rendre vivante, ce serait de lui attribuer un professeur qui serait bien à elle. Il me semble qu'un tel poste conviendrait naturellement à de jeunes agrégés revenant de Rome ou d'Athènes, qui feraient là leur stage avant d'entrer dans l'enseignement supérieur. L'expérience leur manquerait peut-être; mais ils auraient en revanche l'ardeur, l'entrain, la conviction, et, ce qui est plus important encore, cet esprit d'indépendance et de découverte qui fait aimer la science.

Au reste, ce n'est là qu'une indication sujette à mille réserves. Le choix des hommes est affaire de tact et ne peut se prescrire. Ce qu'il faudrait éviter seulement, ce serait de prendre, par un esprit d'uniformité et de réglementation, une mesure générale et de croire qu'on fait un professeur avec une nomination écrite sur un bout de papier. De tous les dangers qui menaceraient la classe supérieure de lettres à sa naissance, le plus redoutable peut-être ce serait qu'elle tombât en des mains incapables ou indifférentes.

En revanche, une fois le professeur choisi, ce serait un grand bien que de lui laisser beaucoup de liberté. L'Université n'a guère créé jus-

(1) La répartition des heures pourrait être déterminée, d'après ce qui précède, de la manière suivante : 20 heures de classe par semaine, dont 5 de grec, 5 de latin, 4 de français, 4 d'allemand, 2 d'histoire et de géographie.

qu'ici que dans la tradition et dans la réglementation; je voudrais qu'elle créât une fois dans la liberté. Quand on aurait dit au professeur ce qu'il doit enseigner, quand on lui aurait donné une direction générale, pourquoi ne pas le laisser libre du choix de ses auteurs? Chargé de préparer des étudiants pour la Faculté des lettres voisine, ne serait-il pas conduit tout naturellement à s'entendre avec les professeurs de cette Faculté? Et cette entente ne vaudrait-elle pas mieux que des règlements toujours étroits?

Ce sont là, je crois, les principes essentiels dont il serait bon de s'inspirer au début. Les améliorations viendraient plus tard, s'il y avait lieu, suggérées par l'expérience. Celle-ci a des leçons quotidiennes qu'il ne faut ni dédaigner, ni devancer.

La réunion discute le rapport de M. Maurice Croiset.

M. Alfred Croiset, tout en adoptant les conclusions du rapport, ferait une réserve en ce qui concerne le baccalauréat. Il ne croit pas nécessaire d'exiger le grade de bachelier des élèves de la classe supérieure. L'entrée de cette classe doit être libre.

M. le président et M. Lavisse font observer que le rapport de M. Maurice Croiset suppose résolue la question de la réforme du baccalauréat. Prendre une décision sur la mesure proposée dans ce rapport serait donc, pour le moment, prématuré.

M. Boucher-Leclercq demande s'il est bien utile de créer un enseignement intermédiaire entre l'enseignement des lycées et celui des Facultés. Le programme d'études tracé par M. Maurice Croiset devrait se trouver tout naturellement rempli au lycée, sans qu'il fût nécessaire d'avoir recours à une classe spéciale, préparant à l'enseignement supérieur.

L'observation, suivant M. Croiset, serait juste, si l'enseignement des lycées ne s'adressait qu'à des élèves destinés à suivre tous, plus tard, les cours de l'enseignement supérieur. Mais il n'en est pas ainsi : la grande majorité des élèves de l'enseignement secondaire considère ses études comme terminées, au sortir du lycée, et c'est d'eux, avant tout, que l'enseignement secondaire se préoccupe. Le seul moyen d'assurer aux Facultés des élèves capables de suivre avec fruit les cours d'enseignement supérieur paraît être de créer, dans un certain nombre de lycées (six à dix), une classe spéciale, qui recueillera le petit nombre des jeunes gens que tentent les hautes études.

M. le président parle dans le même sens que M. Croiset.

M. Lavisse voudrait que la classe supérieure ne se fît pas tout entière au lycée. M. Maurice Croiset demande que, dans cette classe, l'enseignement historique porte principalement sur l'histoire ancienne, dont on doit exiger une connaissance très sérieuse des futurs candidats à la licence. Il y aurait avantage à ce que l'histoire ancienne fût enseignée aux élèves de la classe supérieure à la Faculté même. Il existe aujourd'hui, dans presque toutes les Facultés, des cours ou conférences où sont exposées les institutions de Rome et d'Athènes. Les élèves de la classe supérieure suivraient ces cours et apprendraient ainsi, dès le lycée, le chemin de la Faculté.

D'après M. Bréal, M. Boucher-Leclercq a fort bien indiqué le remède qui conviendrait le mieux à l'état de choses actuel. Ce remède consisterait à fortifier les études d'enseignement secondaire, de façon que, du lycée, on pût passer de plain-pied dans l'enseignement supérieur. Mais

une réforme de ce genre, qui ne pourrait être que la conséquence d'un remaniement complet du baccalauréat, ferait longtemps attendre un résultat qu'il s'agit d'atteindre immédiatement. On est ainsi ramené à l'idée d'une classe et il semblerait, au premier abord, que cette classe dût être placée au lycée. Ce système présente pourtant des inconvénients : établir au lycée une classe supérieure, c'est prolonger le temps de l'internat; c'est aussi charger d'une classe de plus l'enseignement secondaire, et les classes y sont déjà nombreuses. Le mieux serait de transporter cette classe à la Faculté. L'expérience a été tentée en Belgique : dans plusieurs Universités belges, une ou deux années d'enseignement préparatoire mettent ces étudiants à même d'aborder avec profit les études supérieures. On pourrait, en France, imiter cet exemple.

M. Croiset a d'abord été partisan du système exposé par M. Bréal, mais il s'est rallié à l'idée d'une classe en songeant que ce qu'on désire, c'est fortifier les élèves dans la connaissance du grec et du latin, c'est leur apprendre à composer. La difficulté serait de trouver, dans les Facultés, des professeurs pour un enseignement de cette nature. Un pareil enseignement devrait nécessairement être donné par plusieurs professeurs, qui le donneraient moins bien qu'un professeur unique, chargé d'une classe dont il aurait seul la responsabilité; cet enseignement détournerait, en outre, les professeurs de Facultés de l'enseignement supérieur proprement dit.

M. Pigeonneau voit une difficulté pratique à l'organisation d'un enseignement préparatoire dans les Facultés. Beaucoup des élèves qui rechercheront cet enseignement seront, en effet, des boursiers de lycée, que l'obligation d'un stage à l'entrée de l'enseignement supérieur pourra mettre dans l'embarras.

Le vote sur la mesure proposée par M. Maurice Croiset est ajourné.

M. Beljame lit un rapport sur la réforme des agrégations de langues vivantes (1).

Après un échange d'observations entre MM. Beljame, Beaussire, Bouché-Leclercq et Lavisse, les conclusions du rapport sont adoptées à l'unanimité.

La séance est levée à dix heures et demie.

PAUL GIRARD.

LA RÉFORME DES BACCALAURÉATS

GROUPE DE PARIS

SECTIONS RÉUNIES

PRÉSIDENCE DE M. BEAUSSIRE

Séance du 19 avril 1885.

Présents : MM. Ayral, Boutmy, Bufnoir, de Chantepie, Daguin, Albert Desjardins, Dreyfus-Brisac, Duverger, d'Eichthal, Le Fort, Gérardin, Am. Hauvette-Besnault, Jalabert, Joly, Lamy, Lavisse, Lelong, Poincaré.

M. LE PRÉSIDENT annonce que, conformément à la résolution prise dans

(1) Voir ce rapport dans la *Revue* du 15 avril.

la séance du 20 mars dernier, l'ordre du jour appelle la délibération sur la réforme du baccalauréat. Il propose d'examiner successivement les questions formulées dans la circulaire ministérielle.

M. Bufnoir fait remarquer qu'il serait inutile de délibérer d'abord sur les séries de questions comprises sous les numéros I et II du questionnaire ministériel, si la réunion décidait qu'il y a lieu, conformément à l'article III du même questionnaire, de supprimer purement et simplement les baccalauréats. Il demande donc que l'on vote d'abord sur ce dernier point.

La suppression pure et simple des baccalauréats, mise aux voix, est repoussée à l'unanimité.

M. le Président donne lecture de la première question posée par le ministre : Y a-t-il lieu de décider que le baccalauréat peut être subi, au gré des candidats, soit devant les Facultés, soit à l'intérieur des établissements d'enseignement secondaire?

L'assemblée répond *non*, à l'unanimité.

Ce vote rend inutile toute délibération sur les autres questions énoncées dans l'article I du questionnaire.

Passant à l'article II M. le Président pose la question suivante : convient-il d'apporter des modifications au régime des baccalauréats subis devant les Facultés?

M. Le Fort dit qu'il est urgent de modifier le baccalauréat ès sciences : cet examen ne prouve pas une connaissance suffisante de la physique et de la chimie générales. Les étudiants en médecine, pourvus de ce simple grade, sont incapables de comprendre les leçons de chimie médicale qu'ils doivent entendre à la Faculté. Il arrive que les professeurs sont obligés de leur enseigner des principes généraux, au lieu de se borner à leur en montrer les applications. Il serait donc à désirer que le baccalauréat ès sciences fût un examen plus sérieux, plus difficile, et qu'il se passât seulement quelque temps après la fin des études classiques.

M. Bufnoir remarque que cet opinion de M. Le Fort est conforme à l'avis de la Faculté des lettres de Paris, suivant lequel il serait bon d'instituer un examen supérieur pour les jeunes gens qui voudraient suivre les cours de la Faculté. C'est là une des modifications qu'il convient peut être d'apporter aux baccalauréats, considérés comme examens d'entrée dans les Facultés. Mais ne vaut-il pas mieux considérer d'abord le baccalauréat comme un certificat d'études secondaires classiques? L'ordre logique paraît exiger qu'on procède ainsi : on s'occupera en premier lieu de savoir si le baccalauréat est un témoignage suffisant d'une éducation classique convenable; on l'étudiera ensuite dans ses rapports avec l'enseignement supérieur.

M. Le Fort est d'avis que le baccalauréat, considéré comme un certificat d'études classiques, doit être unique, et que le baccalauréat ès sciences actuel est absolument inutile.

M. le Président dit que ces observations trouveront leur place dans la discussion des questions suivantes du programme ministériel. Pour le moment, il s'agit de répondre à la question : Y a-t-il lieu de modifier le baccalauréat?

L'assemblée répond *oui*, à l'unanimité.

M. le Président donne lecture du paragraphe suivant : Conviendrait-il d'instituer un baccalauréat unique, comprenant, avec un fonds commun,

des séries facultatives, entre lesquelles le candidat pourrait choisir, et dont il serait fait mention sur le diplôme?

M. Bufnoir interprète ainsi cette question : Convient-il d'établir, à la fin des études secondaires, un examen unique, devant servir à constater une éducation classique suffisante? A cet examen pourraient s'ajouter des compléments facultatifs, par exemple, pour les sciences. Mais cette épreuve complémentaire supposerait que le premier examen tout entier aurait été subi avec succès. Tel est l'avis donné par la commission de la Faculté de droit de Paris.

M. Le Fort approuve l'examen unique, correspondant au baccalauréat ès lettres; mais il demande que l'épreuve complémentaire, appelée à remplacer le baccalauréat ès sciences actuel, ne puisse pas être subie en même temps que la première : il est important que les futurs étudiants en médecine consacrent, après la fin de leurs classes, une période de temps assez longue à l'étude des sciences, avant leur entrée à la Faculté.

M. le Président fait observer que les séries facultatives, indiquées dans le questionnaire ministériel, n'ont pas la signification que leur donnent MM. Bufnoir et Le Fort.

M. Le Fort demande que l'assemblée se prononce sur la question d'un examen unique.

M. Dreyfus-Brisac pense que l'institution d'un baccalauréat unique est excellente, mais à une condition : c'est que cet examen diffère absolument du baccalauréat ès lettres actuel. Une épreuve commune, imposée à tous les élèves des lycées et collèges de France, doit porter seulement sur les connaissances générales, littéraires et scientifiques, qu'un élève possède en sortant de la classe de seconde. Au-dessus de ces études communes, il y aurait lieu d'établir des examens supérieurs de lettres et de sciences, dont la préparation se ferait au lycée même.

Suivant M. Duverger, l'objet d'un examen unique est de constater chez tous les élèves, à la fin de leurs classes, une instruction, une éducation classique convenable. Or, il n'y a pas d'éducation générale, d'éducation classique, si on supprime les humanités et la philosophie. L'épreuve commune, le baccalauréat proprement dit, ne doit être subie qu'après la classe de philosophie. Il y aurait même intérêt à ce que cet examen ne pût être passé qu'un certain nombre d'années après l'examen de grammaire.

M. Desjardins incline à croire que, si on veut exiger de tous les élèves une épreuve commune, on arrivera fatalement à un examen du genre de celui que propose M. Dreyfus-Brisac, ce qui lui semblerait très fâcheux. Prolonger les études de tous jusqu'à la fin de la philosophie, c'est rendre très difficile la préparation aux écoles du gouvernement, à cause de la limite d'âge.

M. Le Fort insiste pour que l'examen commun soit le baccalauréat ès lettres : la Faculté de médecine de Paris proteste contre le baccalauréat ès sciences actuel. Quant aux écoles du gouvernement, la limite d'âge pourra être reculée.

M. Duverger dit que les savants attachent le plus grand prix à l'éducation littéraire, dans l'intérêt même des études scientifiques.

M. Joly rappelle l'opinion ainsi formulée par un professeur de sciences dans l'une des réunions mêmes de la Société : Les études littéraires ne constituent pas un retard.

M. Dreyfus-Brisac estime qu'on poursuit un idéal chimérique, en voulant donner une instruction égale à des milliers d'élèves qui se destinent aux carrières les plus différentes. Si un examen unique est nécessaire, il faut que ce soit un baccalauréat inférieur, un *minimum* de baccalauréat. Les intérêts du haut enseignement seraient d'ailleurs sauvegardés par l'institution d'examens supérieurs, littéraires et scientifiques.

M. le Président répète que la discussion n'a pas porté jusqu'à présent sur la question même de la circulaire ministérielle. Il s'agit de savoir s'il conviendrait de remplacer les baccalauréats actuels par un baccalauréat unique, comprenant, avec un fond commun, des séries facultatives dans le programme du baccalauréat.

A cette question, l'assemblée répond *non*, à l'unanimité.

M. le Président demande alors s'il y a lieu d'instituer un examen général d'études classiques, épreuve commune à tous les élèves, condition nécessaire pour subir les autres examens d'entrée aux écoles et aux Facultés.

A l'unanimité, moins une voix, l'assemblée répond *oui*.

M. le Président consulte l'assemblée sur la question de savoir si cet examen unique doit être subi, comme paraît le demander M. Dreyfus-Brisac, après la seconde (ou plutôt à l'âge où les élèves, aujourd'hui, sortent de seconde), ou bien s'il faut garder la limite d'âge actuellement fixée pour le baccalauréat ès lettres.

M. Lelong fait observer que c'est moins une question d'âge qu'une question de programme. Il propose de formuler ainsi la demande : Cet examen sera-t-il la sanction des études de rhétorique et de philosophie?

M. le Président accepte cette idée, avec une légère modification : Le certificat unique répondra-t-il à l'organisation actuelle de l'enseignement secondaire classique?

L'assemblée répond *oui*, à l'unanimité, moins deux voix.

M. le Président dit qu'une nouvelle question se pose : Le baccalauréat ès lettres doit-il être subi en une seule épreuve ou en deux?

M. Lavisse expose les raisons qui ont déterminé la Faculté des lettres de Paris à demander le rétablissement d'un examen subi en une seule épreuve. Ces raisons consistent dans l'affaiblissement des classes de rhétorique, et dans l'importance excessive donnée à la philosophie. Cette inégalité peut devenir dangereuse pour les études littéraires et même pour la culture de l'esprit, à cause de la nature actuelle de l'enseignement philosophique.

M. le Président rappelle le temps où le baccalauréat se passait en une seule épreuve : la classe de philosophie ne comptait alors qu'un petit nombre d'élèves, presque tous déjà bacheliers. Le même inconvénient se reproduirait, si l'on revenait à l'ancien système.

M. Bufnoir, réservant son opinion sur le fond, dit qu'il y aurait pourtant un moyen d'obtenir que tous les élèves fissent une classe de philosophie : ce serait de fixer un intervalle *minimun* entre l'examen de grammaire et le baccalauréat.

M. Jalabert trouverait ce correctif insuffisant : il faudrait nécessairement accorder des dispenses, et le régime des dispenses amènerait bien des abus. En réalité, la philosophie serait négligée comme par le passé : revenir à l'ancien système, c'est supprimer l'épreuve philosophique.

M. Am. Hauvette-Besnault fait observer que, dans le projet de la Faculté des lettres, la composition de philosophie compterait pour moitié dans l'examen écrit, tandis qu'autrefois elle comptait seulement pour le tiers : la différence est notable.

M. Duverger pense que l'épreuve unique exigerait des élèves un effort de mémoire excessif et qu'elle pourrait compromettre leur santé. On a bien fait de séparer en deux parties un examen trop lourd. Une mesure analogue a été prise dans les Facultés de droit pour l'un des examens du doctorat.

M. Bufnoir, répondant à une des idées exprimées par M. Lavisse, dit que les dangers de l'enseignement philosophique sont de ceux qui pourraient être corrigés par le programme.

M. Lavisse nie que l'on puisse rétablir par un programme l'ancien enseignement philosophique : il y a eu jadis une philosophie classique, qui a été longtemps le fonds d'idées commun à toute la bourgeoisie française. Aujourd'hui chacun se fait à soi-même sa philosophie.

M. le Président craint que la philosophie ne prenne dans les classes beaucoup plus de liberté encore et de licence, si le professeur, au lieu d'avoir devant lui tous les élèves qui se préparent au baccalauréat, n'en a qu'un petit nombre. Le danger signalé par M. Lavisse subsistera donc et s'aggravera.

M. H. Joly fait observer que s'il y a dans la philosophie bien des questions controversées et sur lesquelles il serait en effet difficile de trouver un corps de doctrines aujourd'hui commun à la majorité des professeurs, il y a tout un ensemble de questions élémentaires fort utiles à enseigner et sur lesquelles l'accord n'est point malaisé. Socialement, on n'a changé ni les lois de la sensibilité ni celles du raisonnement; on n'a point changé le fond de la morale, etc.

M. Joly ajoute que s'il demande le maintien du *statu quo*, ce n'est pas uniquement dans l'intérêt de la philosophie. Il se rappelle sans doute une époque où il avait onze élèves dans la classe de philosophie du lycée Bonaparte, aujourd'hui Condorcet; mais il se rappelle aussi qu'à la même époque, le professeur de philosophie allait désorganiser, à son grand regret, la classe de rhétorique, pour en préparer les deux tiers au baccalauréat. Si on a scindé le baccalauréat en deux parties, c'est qu'on n'avait pas trouvé d'autre moyen pour obliger tous les élèves à faire une rhétorique et une philosophie en deux années séparées. Si on revient à l'ancien système on en reverra bien vite tous les inconvénients.

M. Desjardins propose une combinaison qui donnerait peut-être satisfaction aux intérêts de la rhétorique et à ceux de la philosophie : la première épreuve ne porterait que sur les études faites dans la classe de rhétorique ; le candidat n'aurait pas alors le souci de l'examen, et la rhétorique pourrait redevenir ce qu'elle était dans le passé; pour la seconde épreuve, à la philosophie s'ajouteraient les notions générales de littérature, d'histoire et de sciences, que l'on doit posséder quand on a fait des études classiques.

M. Bufnoir trouve que dans cette combinaison le programme de la seconde épreuve serait beaucoup trop chargé ; la philosophie elle-même n'y aurait plus qu'une toute petite place. Au contraire, dans l'état actuel des choses, la rhétorique proprement dite est seule représentée dans les compositions écrites de la première épreuve; à l'oral, la récapitulation

porte sur des notions d'histoire et de littérature qui ne nuisent en rien à la rhétorique : c'est aux professeurs à observer une juste mesure dans les questions qu'ils posent sur les parties du programme qui sortent de l'enseignement même de la rhétorique.

M. Am. Hauvette-Besnault constate que les classes de rhétorique de Paris ont baissé depuis la séparation du baccalauréat en deux parties : la préoccupation de l'examen absorbe même de bons élèves, et certaines compositions françaises, données aux examens, ou certaines questions posées à l'oral justifient dans une certaine mesure les appréhensions des candidats.

M. le Président estime que ces inconvénients peuvent être corrigés par des améliorations apportées au programme. Il convient donc de ne procéder au vote sur la question du baccalauréat scindé que sous la réserve des modifications dont le programme peut être l'objet.

M. Lavisse demande qu'on réserve aussi la question de savoir comment la Faculté des lettres, à laquelle on assigne encore des examens spéciaux, pourra faire à la fois tant de besognes différentes.

Sous ces réserves, M. le Président met aux voix le maintien du baccalauréat ès lettres scindé en deux parties.

Huit voix se prononcent *pour*, et sept *contre*. A la majorité d'*une* voix l'assemblée décide que les deux épreuves distinctes du baccalauréat ès lettres doivent être maintenues.

La séance est levée à midi moins un quart.

Am. Hauvette-Besnault.

Séance du 26 *avril* 1885.

Présents : MM. Ayral, Bufnoir, Carrière, Desjardins, Duverger, G. d'Eichthal, Joly, Lavisse, Lelong, H. Michel, Poincaré, Vernes.

La séance est ouverte à neuf heures.

M. le Président appelle la discussion sur la question suivante, qui avait été réservée : *Y a-t-il lieu d'introduire des matières facultatives dans l'examen du baccalauréat ès lettres ?*

M. Bufnoir dit qu'ici pourrait se placer l'examen de la proposition de M. le Dr Le Fort, tendant à substituer à la première année d'études médicales une année d'études devant les Facultés de sciences, consacrée par un baccalauréat spécial. M. Bufnoir combat cette proposition.

M. Joly se demande si on peut demander à une Faculté de donner la préparation à un baccalauréat.

M. le Président estime qu'en l'absence de M. Le Fort il est difficile d'engager une discussion fructueuse sur un point qui est d'ailleurs à côté de la question actuellement en discussion.

M. d'Eichthal voudrait qu'on définît ce qu'il faut entendre par enseignement classique. Le lycée comporte-t-il un enseignement des sciences ?

M. Duverger signale le danger qu'il y aurait à désintéresser de toute culture scientifique ceux qui recevraient l'instruction littéraire, et réciproquement. Il insiste sur la nécessité, spécialement pour les futurs élèves en droit, d'avoir appris à raisonner en étudiant les sciences mathématiques, et à observer en étudiant les sciences expérimentales. Il demande également que tous les élèves de l'enseignement supérieur aient reçu une forte culture philosophique, constatée par l'examen du baccalauréat,

et il exprime l'espoir qu'une telle culture affermira les convictions spiritualistes.

Sur l'observation de quelques membres que c'est là une ambition trop vaste et que les circonstances présentes prescrivent l'allégement des programmes, M. Duverger déclare qu il veut des programmes restreints, mais approfondis, une direction ferme imprimée à tous les esprits.

M. Bufnoir déclare qu'il a tenu à ne pas laisser tomber la proposition de M. Le Fort, mais qu'il ne croit pas devoir insister sur une solution immédiate.

M. Lelong indique que le terme de *matières facultatives* est susceptible de différentes interprétations.

M. le Président précise le sens qu'il attache à la question posée, en la résumant sous la formule suivante : *Le baccalauréat doit-il comprendre uniquement des matières également obligatoires pour tous les candidats?*

Il ajoute qu'il est personnellement partisan d'un système, d'après lequel le baccalauréat, en dehors des matières universellement reconnues comme obligatoires et dont les programmes devraient être très restreints comporterait la possibilité de présenter comme matières facultatives des questions de philologie, de philosophie, d'histoire, de sciences, qui donneraient lieu à des mentions spéciales sur les diplômes et qui, tout en restant facultatives pour la généralité des bacheliers, pourraient devenir obligatoires pour l'admission à telle Faculté ou à telle école spéciale.

M. Bufnoir admettrait que ces matières supplémentaires fussent l'objet de programmes d'examen spéciaux.

M. Duverger craint qu'on ne désavantage certains élèves dans les concours et que l'unité de culture ne soit brisée.

Le groupe se prononce pour l'affirmative sur la question, telle qu'elle a été posée par M. le Président.

Il adopte également, après discussion, les propositions suivantes :

Il y a lieu d'exiger le certificat de grammaire pour le baccalauréat ès lettres avec un délai de 3 ans jusqu'à la rhétorique, de 4 ans jusqu'à la philosophie.

Il y a lieu d'adjoindre au jury des membres de l'enseignement secondaire. Ces membres ne pourront être adjoints qu'en minorité.

Il y a lieu d'instituer, comme condition d'admission aux cours des Facultés des lettres en vue de la licence et de l'agrégation, un examen supérieur d'ordre littéraire.

Le baccalauréat ès sciences est maintenu, sans la condition préalable du baccalauréat ès lettres.

Dans la discussion sur la proposition d'adjoindre des membres de l'enseignement secondaire aux jurys d'examen pour le baccalauréat, MM. Duverger et Lelong ont combattu cette proposition au nom de la liberté d'enseignement. Sans mettre en doute l'impartialité des membres de l'enseignement secondaire, ils ont exprimé la crainte que leur participation à des examens qui sont également ouverts aux élèves de l'enseignement public et à ceux de l'enseignement libre n'éveillât chez ces derniers des soupçons auxquels l'Université ne doit pas s'exposer. M. Duverger a particulièrement invoqué contre eux le principe de la récusation qui s'applique dans les tribunaux à tous les juges chez qui on peut supposer un intérêt quelconque dans les procès soumis à leur appréciation.

M. le Président a rappelé que des professeurs de l'enseignement secondaire pourvus du grade de docteur ont pu de tout temps, sans provo-

quer aucune réclamation et sans encourir aucun soupçon, participer aux examens du baccalauréat, soit comme auxiliaires, soit même comme membres des Facultés, à titre de suppléants ou de maîtres de conférences. L'innovation proposée ne consiste que dans la possibilité de leur adjoindre des agrégés non docteurs, qui, d'ailleurs, pourront être pris dans l'enseignement libre comme dans l'enseignement public, parmi les anciens professeurs comme parmi les professeurs en exercice.

M. Lavisse a ajouté que cette innovation était devenue indispensable depuis que la création de nombreux enseignements spéciaux dans les Facultés des lettres et des sciences y a augmenté la proportion des professeurs étrangers à l'enseignement secondaire, dont les intérêts sont surtout en jeu dans le baccalauréat.

La proposition a été votée à l'unanimité moins trois voix.

La séance est levée à onze heures trois quarts.

Maurice Vernes.

FACULTÉ DES SCIENCES DE MONTPELLIER

RAPPORT PRÉSENTÉ A LA FACULTÉ
PAR M. SAUVAGE, PROFESSEUR, EN RÉPONSE A LA CIRCULAIRE MINISTÉRIELLE
DU 10 FÉVRIER 1885 ET ADOPTÉ PAR LA FACULTÉ.

Dans la discussion qui s'est engagée à la Faculté des sciences de Montpellier sur la réponse à faire à la circulaire ministérielle du 10 février 1885, un certain nombre d'opinions ont été émises sur les principaux points de la question. Nous les reproduirons d'abord sans les apprécier. Pour la clarté, nous diviserons ce rapport en plusieurs parties. La dernière partie contiendra les conclusions auxquelles la Faculté s'est arrêtée.

I. Des baccalauréats actuels. — Il serait à désirer, dit M. le ministre, que le baccalauréat fût l'examen de passage du lycée à la Faculté. Nous ne pouvons que nous associer à ce vœu. Mais nous devons malheureusement constater que, dans la pratique, on voit la très grande majorité des bacheliers s'éloigner des Facultés. Les uns se préparent, dans des cours spéciaux, aux écoles, les autres entrent dans les administrations. D'autres enfin n'ont passé leur examen que pour obtenir certains privilèges, ou même simplement pour avoir un titre. Un très petit nombre de bacheliers entrent dans les Facultés des lettres ou des sciences pour y préparer leurs licences. Les baccalauréats ne répondent donc pas au vœu de M. le ministre.

En second lieu, les baccalauréats ont provoqué des plaintes que nous croyons justifiées sur bien des points. Il ne nous semble pas que les programmes encyclopédiques actuels permettent de donner un sens précis au titre de bachelier. En outre, la préparation à ces examens enlève souvent aux classes supérieures des lycées leur véritable caractère. Enfin, la charge que ces examens imposent aux Facultés n'est pas en rapport avec les résultats qu'on pourrait espérer.

II. Réforme des baccalauréats. — Nous réunissons sous ce titre les diverses propositions qu'on a faites à ce sujet dans les délibérations de la Faculté. Nous commençons par celles qui se rapprochent le plus du système actuel :

Première proposition. — Maintien du *statu quo*.

Deuxième proposition. — On introduirait dans les examens les modifications suivantes :

A. — Suppression du baccalauréat ès sciences restreint.

B. — Division du baccalauréat ès sciences complet en deux baccalauréats distincts. Le premier, qu'on pourrait appeler baccalauréat ès sciences mathématiques, comprendrait dans son programme les mathématiques élémentaires et les notions de physique et de chimie correspondantes. — Le second, qu'on pourrait appeler baccalauréat ès sciences physiques, comprendrait dans son programme un peu de mathématiques, la physique, la chimie et les sciences naturelles, et serait exigé pour les élèves en médecine et en pharmacie et pour les candidats à la licence ès sciences naturelles.

C. — Suppression de la composition scientifique écrite au baccalauréat ès lettres deuxième partie.

D. — Création d'un baccalauréat supérieur de mathématiques, dont le programme serait au moins celui de la classe de mathématiques spéciales. Ce baccalauréat serait exigé pour les licences ès sciences mathématiques et physiques.

Troisième proposition. — On séparerait les élèves du lycée en deux groupes à partir de la quatrième. Le premier groupe, qui s'arrêterait à cette classe pour entrer dans l'enseignement technique, recevrait un certificat spécial.

Le second groupe serait instruit dans les humanités et arriverait au baccalauréat.

Quatrième proposition. — On ne séparerait pas la réforme du baccalauréat des autres réformes à faire dans l'enseignement, et on refondrait complètement le plan général des études dans le sens que nous allons indiquer, avec les développements strictement nécessaires.

Partons d'abord de ce principe que les Facultés des sciences et celles des lettres ne peuvent être bien favorables au système actuel des études. En effet, quand les écoles spéciales ont pris les meilleurs élèves des classes supérieure des lycées, les Facultés reçoivent les élèves qui restent. Ces élèves sont intéressants à bien des points de vue; mais le rôle des Facultés devrait être plus important. L'existence simultanée des Facultés et des écoles spéciales *telles qu'elles sont actuellement organisées* crée une concurrence entre des enseignements appartenant tous à l'État. Les faits nous semblent démontrer que cette concurrence est très regrettable.

Remarquons maintenant qu'une partie du véritable enseignement supérieur se donne déjà au lycée. C'est là une cause de trouble qui produit son effet dans le baccalauréat actuel lui-même. Les Facultés des sciences ont, à notre avis, le droit de réclamer au moins l'enseignement des mathématiques spéciales. Donnons un seul argument : Il n'y a pas, en France, un seul cours *public* de mathématiques spéciales.

D'un autre côté, on confond les écoles et les Facultés, ce qui multiplie les enseignements de même nature et, par suite, peut créer des concurrences et au moins des gênes dans les budgets.

Enfin, en séparant les jeunes gens les uns des autres à partir de l'âge de 18 ou 20 ans, en les enfermant dans les écoles, on forme des groupes qui se connaissent mal, et s'apprécient encore plus mal. Le patriotisme éclairé ne peut que difficilement se développer dans ces conditions.

Il y aurait peut-être à étudier à ce point de vue les Universités étrangères.

Ces arguments tendent à prouver qu'il y a bien des réformes à accomplir à côté de celle du baccalauréat, et nous croyons qu'on peut toutes les réaliser dans un seul projet, dont voici les principales lignes :

1° Au lycée se donnera l'enseignement secondaire proprement dit, sans divisions en classes de lettres et classes de sciences. Aucune classe ne prendra le caractère d'un cours spécial. — L'élève, sortant d'un établissement d'enseignement secondaire, recevra un certificat d'études d'après des règlements qui n'intéressent pas directement la Faculté. De même, les questions relatives à l'enseignement spécial n'ont pas à être soulevées dans ce rapport.

2° Dans les Facultés se donnera l'enseignement supérieur, qui comprend le développement d'idées générales, indépendamment de leurs applications à telles ou telles professions. Cet enseignement sera donné aussi complet que possible. Cependant, une Faculté pourra se réduire, dans certaines villes, à une école supérieure; de même que, dans une autre ville, il pourra y avoir plusieurs Facultés du même ordre. — Chaque année d'études dans une Faculté correspondra à un examen *donnant un titre*. Ces titres pourront servir de première garantie pour l'entrée dans les écoles spéciales ou les administrations de l'État. — Dans les Facultés on n'enseignera que les sciences et les lettres.

Le personnel se composera de professeurs docteurs, de professeurs agrégés de l'enseignement secondaire et de maîtres de conférences.

La collation des grades sera toujours réservée à l'État.

3° On établira deux sortes d'écoles. Les écoles de médecine, de pharmacie et de droit formeront une première catégorie. — Les écoles techniques en formeront une seconde. — Dans les écoles techniques, les élèves n'entreront qu'après concours et recevront un enseignement absolument technique, en vue d'une carrière déterminée.

Il y a lieu de bien distinguer les écoles des Facultés.

Il nous semble utile de parler rapidement de deux objections qu'on fera à ce système.

D'abord, comment concilier l'internat et l'enseignement dans les Facultés ? Nous répondrons qu'il y a là deux questions distinctes qui doivent être traitées séparément. La question de l'internat n'est pas du tout résolue dans le système actuel; elle ne l'est pas non plus dans le système précédent. Cependant, nous croyons qu'on pourrait en chercher la solution dans la séparation radicale de la classe et de la pension. Cette question est indépendante des réformes précédemment proposées, et nous n'avons soulevé l'objection que pour la préciser et la séparer de la question qui nous occupe.

La seconde objection est celle du service militaire.

Nous répondrons que nous croyons juste d'accorder des sursis, et même des dispenses conditionnelles, aux jeunes gens qui fréquentent les Facultés.

En résumé, si l'on consent à ne pas séparer la réforme du baccalauréat des autres réformes universitaires, le système précédent, dont nous n'avons tracé que les grandes lignes, est une réponse à la question de M. le ministre : *Y a-t-il lieu de supprimer purement et simplement les baccalauréats?* Dans la solution proposée, on supprime le baccalauréat, mais à des conditions déterminées.

III. Programme des baccalauréats. — Si on veut conserver les bac-

calauréats actuels, la Faculté propose les modifications suivantes :

Suppression de la composition scientifique écrite au baccalauréat ès lettres (2e partie).— Revision approfondie des programmes de tous les baccalauréats, et surtout des deux baccalauréats ès sciences.

Si on admet la suppression du restreint et la division du baccalauréat ès sciences complet en deux baccalauréats, — l'un de sciences mathématiques, l'autre de sciences physiques, — les programmes seront rédigés dans le sens déjà indiqué dans ce rapport, et on créera un baccalauréat supérieur de mathématiques qui comprendra les matières de la classe de mathématiques spéciales.

IV. Du jury dans les examens. — Cette question n'a été traitée que dans le cas où les baccalauréats actuels subsisteraient, avec plus ou moins de modifications dans les programmes.

La Faculté a admis, à l'unanimité de ses membres, qu'on pourrait introduire dans les jurys de baccalauréat les maîtres de conférences, quels que soient leurs grades universitaires. Il a été question d'introduire aussi dans ces examens les agrégés de l'enseignement secondaire, en exigeant des garanties d'impartialité (ne pas exercer au lieu de l'examen, n'être plus en exercice, ne pas préparer à l'examen lui-même, etc., etc.). Aucun système de ce genre n'a été finalement adopté, et la Faculté s'est contentée de réclamer la présidence pour ses représentants dans le cas où on fonderait des jurys mixtes.

V. Questions administratives. — La Faculté pense qu'il serait bon de choisir les salles des examens en dehors de ses propres locaux.

Il semble aussi qu'il soit utile d'établir des circonscriptions académiques analogues aux circonscriptions judiciaires. Les candidats devraient passer leurs examens dans la circonscription où ils auraient fait leurs études. Des exceptions seraient admises dans des cas soumis à l'appréciation du doyen.

La division actuelle en académies ne semble pas alors pouvoir être maintenue, à cause de l'inégalité des charges qui en résulteraient pour les Facultés.

VI. Conclusions. — La Faculté propose d'opérer d'abord les réformes suivantes :

Élargissement du cadre des examinateurs sans sortir de la Faculté.

Révision très sérieuse de tous les programmes de baccalauréat.

Suppression de la composition écrite scientifique au baccalauréat ès lettres(2e partie).

Suppression du baccalauréat ès sciences restreint.

Division du baccalauréat ès sciences en deux baccalauréats distincts, qu'on appellerait, par exemple, baccalauréat ès sciences mathématiques et baccalauréat ès sciences physiques.

Création d'un baccalauréat supérieur de mathématiques exigible pour les licences ès sciences mathématiques et ès sciences physiques.

Création de circonscriptions académiques.

En outre, la Faculté émet le vœu que toute autre réforme concernant ou non le baccalauréat soit faite dans le sens du plan général d'études exposé dans la seconde partie de ce rapport.

Pour la Faculté unanime, le doyen,

Jules Rouville.

NOUVELLES ET INFORMATIONS

On lit dans l'*Officiel* du 10 mai :

Hier a eu lieu la pose solennelle de la première pierre des nouveaux bâtiments du lycée Louis-le-Grand. M. René Goblet, ministre de l'instruction publique, des beaux-arts et des cultes, accompagné de MM. les directeurs du ministère, de M. Léon Robert, chef du cabinet, de M. de Mouxy de Charrière, secrétaire particulier, et de M. Achille Laurent, sous-chef de bureau au cabinet, est arrivé à deux heures sur le chantier de construction, où une estrade avait été préparée. M. le ministre a été reçu par MM. Gréard, vice-recteur de l'Académie de Paris; Zévort, conseiller d'État, directeur de l'enseignement secondaire; Gidel, proviseur, entouré de tous les professeurs du lycée Louis-le-Grand, et Le Cœur, architecte.

Plusieurs membres de l'Institut et du conseil supérieur de l'instruction publique, les inspecteurs généraux des trois ordres, le conseil académique de Paris, les doyens et professeurs des Facultés, le personnel du Collège de France, de l'École normale supérieure, du Muséum, les membres de la commission administrative des lycées, les proviseurs et les professeurs des lycées de Paris et de Vanves, avec une délégation des élèves de chaque établissement, s'étaient rendus à cette solennité. On remarquait encore sur l'estrade : MM. Berthelot et Labiche, sénateurs; M. Anatole de La Forge, vice-président de la Chambre : MM. de Lanessan et Bourneville, députés; M. Poubelle, préfet de la Seine; M. Gragnon, préfet de police; MM. Boué, président, et Jacques, membre du Conseil municipal de Paris; M. Dubief, maire du cinquième arrondissement, entouré de ses adjoints; M. Mirault, président de l'Association amicale des anciens élèves du lycée Louis-le-Grand.

La musique du 5e régiment de ligne prêtait son concours à la cérémonie.

M. le ministre a donné la parole à M. Gréard, vice-recteur, qui s'est exprimé en ces termes :

Monsieur le Ministre,

Au nom des professeurs et des élèves des lycées et collèges de Paris, au nom du corps académique et des représentants des grands corps de l'État et de la Ville qui vous entourent, permettez-moi de vous remercier d'avoir bien voulu apporter à cette cérémonie l'autorité de votre présence. Ce n'est pas seulement le Ministre que nous aimons à saluer ici, ce n'est pas seulement l'éloquent magistrat, le jurisconsulte consommé, — c'est aussi et surtout l'élève de l'Université, pénétré de ses doctrines, fidèle à son esprit, qui, appelé à présider à nos destinées, après des hommes dont les noms nous sont chers, tient à honneur de consacrer ce qu'ils ont résolu, de poursuivre ce qu'ils ont commencé, d'entreprendre ce qui reste à faire.

Bien des souvenirs, monsieur le Ministre, sont attachés à ces murs, à cet emplacement sur lequel vous allez fonder la première pierre du nouveau lycée Louis-le-Grand. Depuis près de trois siècles, les générations s'y sont succédé, se transmettant les unes aux autres la tradition des fortes études et du talent. C'est ici, ici même où s'élevaient les vieux bâtiments Du Plessis, qu'il y a soixante ans l'École normale supérieure, frappée, puis amoindrie par le gouvernement de la Restauration, malgré l'énergique appui de Royer-Collard, trouva

un modeste et obscur refuge, jusqu'au jour où l'opinion libérale lui rendit, avec son nom, sa place au premier rang de nos institutions universitaires.

C'est du lycée Louis-le-Grand que sont sortis tant d'hommes qui sont l'honneur, la lumière et le charme de la génération contemporaine, — qui siègent avec vous, monsieur le Ministre, dans les conseils du gouvernement ou que le Parlement a placés à sa tête, qui peuplent l'Institut et les corps savants, et parmi eux le plus illustre de tous, Victor Hugo, qui n'a fait que passer sur nos bancs, — en mathématiques spéciales! — mais dont la gloire plane sur tout ce qu'il a traversé et touché.

C'est à Louis-le-Grand qu'appartiennent Drouin de Lhuys, qui avait presque identifié sa vie avec celle de son vieux Collège, Jules Janin, Edouard Laboulaye, et, en remontant à travers les âges, le mathématicien Lacroix, Malesherbes, Gresset, le poète de *Vert-Vert* et du *Méchant*, Bernier le voyageur, le physicien-philosophe Gassendi, le cardinal de Retz, qui nous a dévoilé tous les secrets de sa politique dans une langue admirable de force, de complexité et de souplesse. C'est à Louis-le-Grand qu'ont reçu leurs premières leçons deux enfants destinés à devenir les maîtres de l'esprit français, les maîtres de l'esprit humain : Molière et Voltaire. Et, à côté de ces noms glorieux, à côté de ces vaillantes élites, que de noms honorables seraient à citer, quelle foule de bons esprits actifs et éclairés, de ceux-là mêmes sur qui reposent la force intellectuelle et la dignité morale du pays.

Cet héritage séculaire de travail et d'honneur vous explique, monsieur le Ministre, pourquoi ces vieilles murailles nous étaient si chères. Il nous semblait qu'elles avaient dû conserver quelque chose de l'âme de tous ceux qui y étaient passés. Louis-le-Grand n'a jamais voulu quitter la place où il s'était implanté; il n'a jamais voulu se laisser détacher de ce flanc de la montagne Sainte-Geneviève, où il avait fixé ses destinées, comme les Romains au roc du Capitole.

Au commencement du dix-septième siècle, alors qu'il était déjà question de le reconstruire, la voix publique s'éleva pour demander qu'on le laissât où il était né; et, de nos jours, chaque fois qu'un projet était annoncé, qui le transportait même dans le voisinage, même en lui assurant le développement que réclamait sa prospérité, le président de l'Association amicale des anciens élèves était là, jaloux d'unir ses efforts à ceux du proviseur pour détourner la main qui allait signer l'arrêt.

Ce fut comme un soulagement de cœur, lorsqu'intervint le décret qui maintenait le grand lycée dans ce périmètre agrandi, largement ouvert à la lumière, et qui transférait le petit Collège au milieu des ombrages du Luxembourg dans les conditions d'espace et de soleil où vous l'avez vu monsieur le Ministre, — conditions qui, sous la haute impulsion de M. le directeur de l'enseignement secondaire, sont devenues notre règle pour toutes les créations récentes, — à Vanves, à Lakanal, à Janson-de-Sailly.

Ce respect de la tradition s'allie d'ailleurs ici, comme partout dans l'Université, à l'intelligence des évolutions nécessaires et sages, à l'esprit de renouvellement qui est la loi des sociétés humaines. Ce n'est pas seulement en matière d'éducation que la tradition est un arbre sans racines. Mais la tradition n'est bonne à son tour qu'à la condition qu'on n'y cherche qu'un point d'appui et qu'on ne s'y enchaîne point.

L'Université, monsieur le Ministre, est pénétrée de l'esprit moderne; elle a le vif sentiment des intérêts et des besoins de notre temps. Ce que nous cherchons, ce que nous aimons dans le passé, qui est la base de nos études classiques, c'est ce qui a concouru à fonder le présent et à préparer l'avenir; c'est ce qui, depuis des siècles, a fait la France grande par les sciences, les lettres et les arts, grande par le rayonnement de l'idée; c'est ce qui a contribué à asseoir le monde où nous vivons sur les larges assises de l'humanité et de la justice; c'est enfin tout ce qui peut nous servir à fortifier, à enraciner dans l'esprit et l'âme de la jeunesse, — en même temps que l'intelligence des méthodes qui font le lettré et le savant, — l'attachement à tous les grands principes de la société moderne, qui font l'homme et le citoyen.

Pour assurer dans les esprits et les caractères les effets de cette forte discipline, nous avons besoin du concours incessant des familles; il ne faut point qu'elles l'oublient; nous avons besoin aussi du soutien de l'opinion qui, plus que jamais aujourd'hui, est la reine du monde. Quant à nos maîtres, quant au personnel de ce grand établissement où le dévouement est héréditaire comme le talent, vous pouvez être assuré, monsieur le Ministre, qu'il ne faillira pas. Le nouveau lycée Louis-le-Grand sera digne de son aîné. Ce que vous allez déposer dans ses fondements, — en scellant cette pierre commémorative, c'est,

à côté de l'esprit des vieilles traditions qui en ont honoré le passé, l'esprit de progrès qui en assurera l'avenir.

M. le ministre a prononcé ensuite l'allocution suivante :

Messieurs,

Je remercie M. le recteur des paroles de bienvenue qu'il vient de m'adresser. Si nous n'étions ici pour accomplir une œuvre d'utilité publique, où les considérations personnelles n'ont pas de place, que n'aurais-je pas à lui répondre, à lui, qui, depuis tant d'années, avant même d'avoir accepté la direction de cette grande Académie de Paris, a été le principal auxiliaire du Gouvernement, dans tout ce qui a été fait pour le développement de notre enseignement national!

Et quels remerciements ne lui devrais-je pas, à mon tour, pour ce concours de tous les instants qu'il me donne, et où, je le sens bien, le zèle affectueux de sa vieille amitié ajoute, s'il est possible, à la passion du fonctionnaire pour les grands intérêts auxquels il a voué sa vie!

Je sais, Messieurs, de quels collaborateurs éminents je suis entouré, depuis ceux qui me touchent de plus près, jusqu'aux membres si nombreux de ce corps enseignant, au nom duquel parlait tout à l'heure M. le recteur, et qui est comme la partie active et militante de l'Université.

Bien que nouveau venu à la place où je suis, j'ai pu déjà juger que ce ne sont point les dévouements qui nous manquent. La grandeur de l'œuvre est bien faite pour les susciter : relever ce pays, le transformer, le préparer à des destinées nouvelles par l'instruction largement répandue à tous les degrés, n'est-ce pas, Messieurs, une œuvre bien digne de notre patriotisme?

A cette œuvre commune, nous apportons chacun notre part : moi, ma bonne volonté; vous, vos talents et votre expérience; tous un égal amour du bien public qui nous fait trouver dans le sentiment des services rendus notre meilleure récompense.

Aussi, Messieurs, lorsque des circonstances comme celles-ci nous rassemblent, ce qui convient le mieux, à mon sens, c'est de nous rappeler à nous-mêmes le but à atteindre et de mesurer les résultats obtenus.

Le but, dans un gouvernement démocratique comme le nôtre, n'est pas seulement de donner à tous cette instruction élémentaire sans laquelle l'homme ne peut tirer parti de ses facultés naturelles, ni le citoyen exercer ses droits avec connaissance; il est aussi de fournir à chacun les moyens de conquérir la place à laquelle son intelligence, ses aptitudes et ses efforts lui permettent de prétendre, pour son bien et pour celui de la société. N'est-ce pas, en effet, ce qui caractérise notre état social, qu'il assure au travail et au mérite ce que d'autres régimes réservent à la naissance et à la faveur.

De là vient qu'en même temps qu'il répand jusque dans les plus petits hameaux cette instruction primaire, si nécessaire à tous, l'État s'efforce, par une sélection graduelle et raisonnée, de faire surgir de la masse les intelligences d'élite qui paraissent appelées, à des degrés divers, à exercer une action profitable à l'ensemble de la nation.

Dans cette hiérarchie heureuse et intelligente, si l'enseignement primaire est à la base et l'enseignement supérieur au sommet, l'enseignement secondaire, dont nous célébrons aujourd'hui la fête, occupe aussi une place bien importante : entre ces deux termes, il sert de lien et de transition, il est à la fois le couronnement du premier et l'acheminement nécessaire vers le second. Beaucoup s'y tiennent ; soit que par les études classiques ils se préparent à l'exercice des fonctions publiques ou à la culture des arts libéraux, soit que, cherchant dans un enseignement plus spécial des connaissances plus appropriées à leur vocation, ils se proposent de travailler à accroître l'activité agricole ou industrielle du pays.

Quelques-uns seulement dépassent cette frontière pour aborder les connaissances supérieures qui font les maîtres dans les lettres et dans les sciences. Mais si ceux-là sont peu nombreux, ce sont les élus et c'est à eux qu'il appartient, en définitive, de conduire la « marche en avant » dans laquelle les peuples ne peuvent pas s'arrêter sous peine de déchoir.

Tel est le champ qui s'ouvre désormais librement devant les générations nouvelles, champ sans limites, où nulle borne infranchissable ne s'impose à personne, et où l'État ne connaît d'autre loi que de faciliter aux plus méritants, s'ils sont déshérités de la fortune, les moyens de le parcourir tout entier.

A ce plan nouveau d'instruction publique, que la Révolution avait conçu et

que nous nous efforçons de réaliser, il fallait, Messieurs, des méthodes nouvelles.

L'Université le comprend. Vous l'avez dit, monsieur le recteur, et j'en étais assuré à l'avance, l'Université qui, pendant si longtemps, a été la maîtresse absolue de notre enseignement, l'Université, admet, provoque même aujourd'hui la concurrence d'où naît l'émulation.

Sans doute, et il faut l'en louer, l'Université tient à honneur d'entretenir les vieilles traditions qui font sa gloire et qu'on ne saurait briser sans compromettre la haute culture intellectuelle dans notre pays. C'est avec un soin jaloux qu'elle nourrit le goût de ces fortes études, de ces humanités qui ont fait notre langue, et en lui donnant les qualités de précision, de clarté, d'élégance qui la distinguent entre toutes les autres, ont marqué de leur empreinte, on peut le dire, notre génie et notre caractère national.

Si l'Université ne veut pas renoncer à ce legs du passé, elle n'est pas, pour elle-même, l'ennemie du progrès et du renouvellement. Sans doute, c'est un domaine où l'on doit marcher avec prudence; il y faut marcher cependant avec résolution et avec esprit de suite. Je sais qu'à côté de maîtres illustres, dignes de leurs devanciers, l'Université compte nombre de jeunes hommes chez qui le respect du passé n'exclut pas l'esprit de réforme, et je ne doute pas que de la conciliation entre ces deux tendances, également légitimes, naîtra le véritable programme de l'enseignement secondaire moderne.

Messieurs, ce n'était pas seulement le programme qui manquait. A cet enseignement, comme à celui du premier degré, il fallait aussi assurer la vie matérielle en améliorant et en augmentant les établissements où il se donne.

Quelle tâche, à cet égard, s'imposait à nous, lorsque le gouvernement de la République a pris la direction de ce pays! Faut-il, pour ne parler que de l'enseignement secondaire, et de Paris, rappeler à quels besoins impérieux répondait le beau programme qu'au mois de juillet 1880 vous présentiez, monsieur le recteur, au Gouvernement? Je préfère, Messieurs, mettre sous vos yeux le tableau de ce qu'ont fait pour l'exécuter mes honorables prédécesseurs :

Charlemagne agrandi; Condorcet doublé par son petit lycée, comme Louis-le-Grand va l'être bientôt par cette succursale riante que je vois s'achever sur les terrains du Luxembourg; Vanves transformé en lycée de plein exercice; le lycée Lakanal s'ajoutant à Saint-Louis; le lycée Janson-de-Sailly dans un des plus beaux quartiers de la ville, fréquenté déjà par une nombreuse jeunesse, pendant que se prépare, avec le concours des représentants dévoués de la ville de Paris, l'érection de deux nouveaux lycées, l'un en plein quartier populaire, sur l'avenue de la République, réservé à l'enseignement spécial, l'autre sur la rive gauche, réunissant les deux ordres d'enseignement.

Voilà, Messieurs, bien des travaux accomplis en peu de temps et dont nous avons le droit d'être fiers. Qui pourrait, en comparant ces nouveaux établissements aux vieilles maisons de notre quartier des écoles, nier les progrès accomplis!

Je visitais, il y a quelques jours, comme le rappelait M. le recteur tout à l'heure, ce petit lycée Louis-le-Grand où l'habile architecte qui a consacré tant de zèle et de talent à l'Université semble avoir voulu réunir tous les perfectionnements de l'hygiène, du confortable, — je ne veux pas dire du luxe scolaire, car nous devons nous garder de l'excès, même dans le bien. — et j'admirais comment les jeunes enfants de ce lycée y trouveront à profusion l'air, l'espace, la lumière, la verdure même qu'ils verront s'épanouir tout autour d'eux. Vous l'avez dit, monsieur le recteur, Lakanal, Janson de Sailly, Vanves ne sont pas moins bien partagés : nous continuerons, nous achèverons cette grande entreprise. Les Chambres, en ce moment même, s'occupent de nous en fournir les moyens.

Aujourd'hui nous en abordons la partie principale, la plus nécessaire, celle peut-être qui a été le plus longtemps attendue : la reconstruction de ce lycée Louis-le-Grand, qui remonte à plus de trois siècles, qui, parmi des fortunes diverses, sous des noms bien opposés, à travers les temps et les révolutions, a mérité de garder le titre de premier lycée de France.

M. le recteur vient de vous retracer, en quelques mots, l'histoire de ce collège fondé contre l'Université, pour devenir ensuite le siège principal de l'Université elle-même. Ne semble-t-il pas, Messieurs, que ces quelques mots, qui résument l'histoire de ce collège, soient en même temps le résumé de notre histoire moderne, celle de la société civile triomphant de l'ancien régime?

M. le recteur nous a rappelé quelles traditions, quels souvenirs s'attachent à ces murs, que de grands noms, combien de personnages illustres dans les sciences et les lettres, dans la guerre ou dans la politique, il a pu évoquer!

Le lycée d'aujourd'hui n'a rien à envier à son passé, car si Molière et Vol-

taire en sont sortis aux siècles précédents, vous l'avez rappelé, monsieur le recteur, — je ne veux citer qu'un nom pour ne point blesser la modestie de ceux de ses anciens élèves qui m'entourent, — pour ne citer qu'un nom déjà universellement consacré dans ce siècle, Victor Hugo lui a appartenu. Il est vrai, je viens de l'apprendre, que ce fut pour peu de temps et peut-être un peu malgré lui!

Messieurs, ce sont des souvenirs de famille auxquels vous avez eu raison de demeurer fidèles; ce sont aussi des titres de noblesse qui obligent. Vous le comprendrez, jeunes gens des lycées de Paris qui assistez à cette fête; vous surtout, mes amis, qui recueillez l'héritage de l'ancien Louis-le-Grand; vous vous inspirerez de ces souvenirs et de ces exemples. Mais vous avez plus à faire encore, vous avez à vous pénétrer de l'esprit nouveau qui doit inspirer l'éducation de ce temps.

Tandis que l'État fait tant de sacrifices pour rendre l'instruction plus accessible et plus appropriée aux besoins de tous, tandis qu'il s'efforce d'embellir et de réjouir le séjour du collège, comprenez bien que vous, à votre tour, vous contractez l'obligation de vous améliorer et de vous transformer sans relâche. Je sais de quels sentiments généreux vous êtes animés. N'en ai-je pas eu la preuve, dès les premiers jours de mon administration, dans cet élan patriotique qui vous portait à sacrifier vos prix à nos blessés du Tonkin? J'ai dû vous arrêter, non sans regret; j'ai dû le faire pourtant.

Laissez-moi vous dire que vous avez, sans sortir de votre rôle, d'autres moyens de témoigner de votre patriotisme. Redoublez d'efforts, de travail, observez l'esprit de discipline, le respect envers vos maîtres! C'est par là que vous apprendrez à vous servir de la liberté, qui déjà vous tente et vous appelle.

Vous voulez jouir pleinement de la vie et vous avez raison; armez-vous auparavant de toutes pièces: c'est ici le lieu et le temps! Efforcez-vous sans cesse vers ce progrès moral et intellectuel qui est le but de l'éducation et qui fait le succès et le bonheur des hommes, autant que le succès et le bonheur peuvent dépendre de nous.

Mais en même temps n'oubliez pas que ce que l'État vous donne, vous devez le lui rendre; et si, plus tard, grâce à ses soins et à sa vigilance, vous arrivez à prendre place dans cette élite sociale dont je parlais tout à l'heure, songez que ce n'est pas pour vous seulement, mais dans l'intérêt de tous et pour que vos concitoyens moins favorisés profitent de ce surcroît de lumières que vous aurez acquis. Voilà la vraie démocratie.

Pour moi, qui dois à la charge que j'occupe en ce moment l'honneur de présider cette solennité, je fais des vœux sincères pour que le nouveau lycée Louis-le-Grand brille dans les temps à venir du même éclat que par le passé. Je fais des vœux surtout pour qu'il se forme ici de fortes générations d'hommes instruits, éclairés, épris de leurs devoirs envers leurs semblables et envers leur pays!

Il y a un peu plus de cent ans lorsque, après l'expulsion des jésuites, le roi Louis XV réunissait ici tous les boursiers des collèges de Paris, « il voulait faire, disait-il, du collège Louis-le-Grand une pépinière abondante de maîtres capables de répandre partout l'émulation, si désirable pour l'éducation de ses sujets. »

Le temps a marché, Messieurs. Nous ne connaissons plus de rois ni de sujets. C'est à la République qu'appartient l'heureuse tâche de venir aujourd'hui réédifier cette antique maison. Puisse la maison renouvelée et rajeunie, dont nous allons sceller la première pierre, être à son tour une pépinière abondante de libres esprits et de citoyens libres, unis dans l'amour de la France!

Après ce discours, M. Gidel, proviseur, au nom de ses collaborateurs du lycée Louis-le-Grand, a adressé au ministre quelques paroles de remerciements. Puis M. René Goblet a scellé, avec la truelle que lui présentait M. Le Cœur, la première pierre de l'édifice. M. le ministre a donné ensuite lecture du décret nommant au grade de chevaliers dans l'ordre national de la Légion d'honneur: MM. Ribout, professeur de mathématiques spéciales au lycée Louis-le-Grand, et Le Cœur, architecte.

Enfin il a proclamé les noms des personnes auxquelles les palmes académiques étaient décernées.

Le Gérant : **G. MASSON**.

Paris. — Typ. Georges Chamerot, 19, rue des Saints-Pères. — 17704.

PRINCIPAUX CORRESPONDANTS ET COLLABORATEURS ÉTRANGERS

Marquis **Alfieri**, Sénateur du royaume d'*Italie*. — Docteur **Apathy**, Professeur de droit à l'Université de *Pesth*. — Docteur **Arndt**, Professeur d'histoire à l'Université de *Leipzig*. — Docteur **F. Ascherson**, Bibliothécaire à l'Université de *Berlin*. — Docteur **Avenarius**, Professeur de pédagogie à l'Université de *Zurich*. — Docteur **Biedermann**, Privat-docent à la Faculté de philosophie de *Berlin*. — Docteur **Bach**, Directeur de Realschule à *Berlin*. — **De Bilinski**, Recteur de l'Université de *Lemberg-Léopold*. — Docteur **Th. Billroth**, Professeur à la Faculté de médecine de *Vienne*. — Docteur **Bucheler**, Directeur de Burgerschule, à *Stuttgard*. — Docteur **Bucher**, Directeur du *Musée de l'Art moderne, appliqué à l'industrie*, à *Vienne*. — **P. Buisson**, publiciste à *Londres* (Angleterre). — Docteur **Christ**, Professeur de philosophie à l'Université de *Munich*. — Docteur **Claes Annerstedt**, Professeur à l'Université d'*Upsal*. — Docteur **Guillaume Creizenach**, Privat-docent de l'Université de *Leipzig*.— Docteur **Czihlarz**, Professeur de droit à l'Université de *Prague*. — Docteur **A.-V. Druffel**, Privat-docent à l'Université de *Munich*. — Baron **Dumreicher**, Conseiller de section au Ministère de l'instruction publique, à *Vienne*.— Docteur **d'Espine**, Professeur de médecine à l'Université de *Genève*. — Docteur **L. Felmeri**, Professeur de pédagogie à l'Université de *Klausenburg* (Hongrie). — Docteur **Théobald Fischer**, Professeur de géographie à l'Université de *Kiel*. — Docteur **A. Fournier**, Professeur d'histoire à l'Université de *Vienne*. — Docteur **Friedlaender**, Directeur de Realschule, à *Hambourg*. — **L. Gildersleeve**, Professeur à l'Université *Hopkins* (Baltimore). — Docteur **Hermann Grimm**, Professeur d'histoire de l'art moderne à l'Université de *Berlin*. — Docteur **Grünhut**, Professeur de droit à l'Université de *Vienne*. — Docteur **W. Hartel**, Professeur de philologie à l'Université de *Vienne*. — **L. de Hartog**, professeur à l'Université d'*Amsterdam*. — Docteur **Hitzig**, Directeur de gymnase et Professeur à l'Université de *Berne*. — Docteur **Hug**, Professeur de philologie à l'Université de *Zurich*. — Docteur **Hollenberg**, Directeur du Gymnase de *Creuznach*. — Docteur **R. von Ihering**, Professeur de droit à l'Université de *Gœttingue*. — Docteur **Ionckbloet**, Professeur de littérature à l'Université de *Leyde*. — Docteur **Kekulé**, Professeur à l'Université de *Bonn*. — Docteur **Kohn**, Professeur à l'Université d'*Heidelberg*. — **Krück**, Directeur du Réal-gymnase de Würzbourg. — The Rev. **Brooke Lambert**, D. D, à *Greenwich*, S. E. — Docteur **Launhardt**, recteur de l'école technique supérieure de *Hanovre*. — Docteur **Laur**, Professeur de littérature française à l'Université d'*Heidelberg*. — Docteur **A. P. Martin**, Président du Collège de Tungwen, à *Pékin* (Chine). — Docteur **Neumann**, Professeur à la Faculté de droit de *Vienne*. — Docteur **Nöldeke**, Directeur de l'École supérieure des filles à *Leipzig*. — Docteur **Paulsen**, Professeur de pédagogie à l'Université de *Berlin*. — **Eugène Rambert**, Professeur à l'École polytechnique de *Zurich*. — Docteur **Randa**, Professeur de droit à l'Université de *Prague*. — Docteur **Reber**, Directeur du Musée et Professeur à l'Université de *Munich*. — **Rivier**, Professeur de droit à l'Université de *Bruxelles*. — **Rouland Hamilton**, publiciste à *Londres*. — Docteur **Arnold Schaefer**, professeur d'histoire à l'Université de *Bonn*. — Docteur **Sjöberg**, Lecteur à *Stockholm*. — Docteur **Sieback**, Professeur de pédagogie à l'Université de *Giessen*.— Docteur **Steenstrup fils**, Professeur d'histoire à l'Université de *Copenhague*. — Docteur **Steyn-Parvé**, Inspecteur de l'instruction secondaire en Hollande. — Docteur **L. Von Stein**, Professeur d'économie politique à l'Université de *Vienne*. — Docteur **Stoerk**, professeur à l'Université de *Greifswald*. — Docteur **Joh. Storm**, Professeur à l'Université de *Christiania*. — Docteur **Stoy**, Professeur de philosophie et de pédagogie à l'Université d'*Iéna*. — Docteur **Thoman**, Directeur de l'École cantonale de *Zurich*. — Docteur **Thomas**, Professeur à l'Université de *Gand*. — Docteur **Thomson**, Professeur à l'Université de *Copenhague*. — **Thorden**, Professeur à l'Université d'*Upsal*. — Docteur **Joseph Unger**, ancien ministre de l'empire d'Autriche-Hongrie à *Vienne*. — Docteur **Voss**, Chef d'institution à *Christiania*. — Docteur **O. Willmann**, Professeur de pédagogie à l'Université de *Prague*. — Commandeur **Zanfi**, à *Rome*. — Docteur **Zarnke**, Professeur de philologie à l'Université de *Leipzig*.

Paris. — Typ. Georges Chamerot, 19, rue des Saints-Pères. — 17704.

REVUE INTERNATIONALE

DE

L'ENSEIGNEMENT

PUBLIÉE

Par la Société de l'Enseignement supérieur

CINQUIÈME ANNÉE. — N° 6

15 Juin 1885

PARIS

G. MASSON, ÉDITEUR

LIBRAIRE DE L'ACADÉMIE DE MÉDECINE

120, BOULEVARD SAINT-GERMAIN, 120

1885

Sommaire du N° 6 du 15 Juin 1885

La REVUE INTERNATIONALE DE L'ENSEIGNEMENT

paraît le 15 de chaque mois.

PRIX de L'ABONNEMENT : Paris, départements et étranger, UN an, 24 fr.

On s'abonne chez tous les libraires ou par l'envoi d'un mandat de poste.

NOTA. — Pour les membres de la Société d'Enseignement supérieur, le service de la Revue internationale est compris dans le prix de la cotisation annuelle.

REVUE INTERNATIONALE

DE

L'ENSEIGNEMENT

LA QUESTION DES UNIVERSITÉS[1]

Messieurs,

La question des Universités est une des premières dont se soit occupée la Société d'enseignement supérieur. Elle a été discutée en 1879 par les groupes de Clermont, de Grenoble et de Nancy et par les quatre sections parisiennes des lettres, des sciences, de la médecine et du droit (2). La section de droit ne s'est pas bornée à des vœux généraux. Elle a adopté, pour les futures Universités, tout un plan d'organisation, qui a été exposé et justifié dans un lumineux rapport de M. Dreyfus-Brisac (3). Ce plan, comme l'a dit M. Lavisse dans son rapport à l'Assemblée générale de 1884, « a manifestement inspiré la circulaire ministérielle adressée aux recteurs pour leur prescrire de saisir les Facultés d'un questionnaire, où sont posées les plus importantes et les plus difficiles des questions à résoudre (4) ». Et M. Lavisse ajoutait avec à-propos : « Il me semble que nous pouvons prendre pour nous ce questionnaire et que nous avons ce qu'il faut pour y répondre. » Nous l'avons pris pour nous en effet et nous l'avons soumis, non plus aux délibérations isolées de nos groupes ou de nos sections, mais à l'examen d'une Assemblée générale de toutes les sections parisiennes. Cette Assemblée s'est réunie les 14 décembre 1884, 11 et 25 janvier, 8 et 22 février, 8 et 20 mars et 17 mai 1885. Elle a pris

(1) Rapport lu aux sections réunies du groupe de Paris le 5 juin 1885.
(2) Ces discussions sont reproduites ou résumées dans le Bulletin de juillet 1879.
(3) Voir ce rapport dans le Bulletin de juillet 1879, pages 291 et suivantes.
(4) Voir cette circulaire dans la *Revue internationale* de décembre 1883, p. 1311.

pour base de ses discussions le questionnaire ministériel de 1883 et le projet adopté par la section de droit en 1879. Elle a voté un ensemble de résolutions, qu'elle m'a confié le soin de coordonner en les faisant précéder d'un rapport où seraient rappelées les principales raisons qui ont été données à l'appui de chacune d'elles. Cette tâche m'a été d'autant plus facile que vos délibérations ont été résumées dans une série de procès-verbaux, rédigés avec une conscience et un talent qui ont valu à leurs auteurs, MM. Jules Martha, Amédée Hauvette-Besnault et Dreyfus-Brisac, vos remerciements unanimes. Je me fais un devoir de leur rendre, en votre nom, un nouvel hommage et d'y joindre l'expression de ma reconnaissance personnelle.

I. — CONDITIONS NÉCESSAIRES POUR L'ÉTABLISSEMENT D'UNE UNIVERSITÉ

La première question posée par la circulaire ministérielle est ainsi conçue :

Y a-t-il intérêt à réunir les Facultés d'un même ressort en une Université ? Quels services rendrait cette mesure ?

Vous avez pensé, après une discussion approfondie, qui a rempli votre première réunion, que ces termes ne présentaient pas sous son vrai jour la question générale de l'institution des Universités.

Qu'il y ait avantage à établir entre les Facultés d'un même ressort des liens plus ou moins étroits, on pourrait difficilement le contester. La division actuelle des Facultés répond sans doute à une division naturelle et légitime des divers ordres d'enseignement : mais elle laisse subsister des rapports non moins naturels et une solidarité non moins légitime entre les enseignements qu'elle tend à séparer. La médecine s'appuie sur les sciences physiques et naturelles ; elle éclaire celle des branches de la philosophie qui a pris de nos jours le plus d'extension et d'importance, la psychologie, et elle peut en recevoir à son tour d'utiles lumières. Elle s'unit, d'un autre côté, au droit par la médecine légale et surtout par ces questions de responsabilité, qui sont devenues si difficiles et si troublantes dans l'ordre juridique comme dans l'ordre scientifique et philosophique. Le droit repose tout ensemble sur la philosophie et sur l'histoire ; il est, dans plusieurs de ses parties, indispensable à l'historien et, dans toutes, il sera consulté avec profit par le philosophe. Les lettres et les sciences, étroitement unies dans l'enseignement secondaire, n'ont pu devenir indifférentes les unes aux autres après que l'enseignement supérieur leur a assigné des

Facultés distinctes. De bons esprits pensent même que cette séparation, qui ne date que de notre siècle et à laquelle se sont refusées la plupart des Universités étrangères, est plus nuisible qu'utile. Il n'est pas douteux, du moins, qu'un certain nombre d'enseignements, appartenant aux Facultés des lettres, ont un caractère mixte et pourraient, dans plusieurs de leurs parties, être revendiqués par les Facultés des sciences. Telle est la géographie. Telle est aussi la philosophie, depuis l'importance qu'y a acquise une psychologie nouvelle, inséparable de la physiologie. Enfin, en dehors de ces rapports entre les différents ordres d'enseignement, la culture générale des lettres reste, pour les étudiants des Facultés comme pour les élèves des lycées et des collèges, la base commune et partout nécessaire d'une instruction vraiment libérale. On l'a compris dans ces écoles spéciales qui concourent avec les Facultés à former l'enseignement supérieur français. L'École polytechnique et l'École de Saint-Cyr ont leurs cours littéraires : un tel complément de l'instruction secondaire serait-il moins utile aux futurs magistrats ou aux futurs médecins qu'aux futurs ingénieurs ou aux futurs officiers ?

Rien ne peut donc être plus profitable aux élèves de l'enseignement supérieur que de trouver, en dehors des Facultés spéciales auxquelles ils demandent une instruction professionnelle, un ensemble de leçons propres soit à compléter cette instruction professionnelle, soit à développer leur instruction générale. Rien aussi ne peut être plus profitable aux professeurs de chaque Faculté que de s'éclairer, près de leurs collègues des autres Facultés, sur tant de questions connexes entre les objets de leurs études respectives. Et, dans cet échange de vues, ils n'ont pas seulement à considérer l'intérêt direct de leur enseignement ou de leurs travaux personnels ; ils ont aussi à combiner leurs efforts pour que leurs leçons, dans des cadres différents, se viennent en aide et forment, autant que possible, un tout harmonieux, pour le plus grand profit de leurs meilleurs élèves.

Les services que peut rendre le groupement des Facultés sont incontestables ; mais faut-il, en vue de ces services, réaliser ce groupement partout où existent des Facultés ? Faut-il lui donner partout la forme d'Universités constituées ?

Les Facultés actuelles ne sont nulle part absolument isolées. Partout elles sont groupées au nombre de cinq, de quatre, de trois ou de deux, et même ce minimum de deux Facultés n'est en réalité qu'un partage entre des villes très voisines — Aix et Marseille d'un côté, Douai et Lille de l'autre — d'un total de quatre ou

cinq Facultés. Dans plusieurs villes, un même palais universitaire réunit les diverses Facultés. Dans les autres, elles sont suffisamment rapprochées pour que les étudiants puissent suivre sans perte de temps les cours de deux ou de plusieurs Facultés. Les inscriptions à des cours de lettres ou de sciences sont depuis longtemps obligatoires pour les étudiants en droit et en médecine, et il ne serait pas besoin de grouper les Facultés en corps universitaires pour donner à cette obligation la sanction qui lui a toujours manqué. Les étudiants des diverses Facultés n'ont pas attendu la constitution de tels corps pour former entre eux, à Paris et en province, de libres associations. Les professeurs ne l'ont pas attendue davantage, non seulement pour entretenir ces cordiales et utiles relations qu'établit comme de lui-même, dans une même ville, l'exercice d'une même profession, mais pour s'unir eux aussi en de libres groupes, dont notre Société a eu le mérite de provoquer la formation et dont elle est restée le lien. Enfin, il ne faut pas oublier que si nous ne possédons pas des Universités régionales, nous possédons une Université nationale, qui fait de toutes les Facultés, de tous leurs professeurs et de tous leurs élèves un même corps, non seulement sous l'autorité d'un même chef dans la capitale du pays et de ses agents en province, mais sous celle de conseils élus où tous les enseignements sont représentés par le libre choix de toutes les catégories de professeurs. Il ne faut pas oublier non plus qu'à ces rapports généraux entre tous les membres de l'Université se joignent, pour l'enseignement supérieur, dans chaque centre académique, des rapports particuliers, sous la forme de conférences entre les doyens et, pour les lettres et les sciences, sous celle d'une participation régulière aux mêmes examens.

Ces liens de toutes sortes qui existent déjà entre les Facultés ne sont pas une raison pour repousser l'institution d'Universités régionales; mais ils la rendent peut-être moins nécessaire ou moins urgente et ils donnent lieu d'examiner si une telle institution doit être la condition essentielle et uniforme de l'enseignement supérieur dans notre pays.

M. Lavisse, dans le rapport même où il nous proposait de mettre à notre ordre du jour cette question des Universités, et M. le docteur Le Fort, dans les discussions de 1879 et de cette année sur ce grand et difficile sujet, nous ont signalé les dangers de créations prématurées et inconsidérément multipliées.

Toutes les villes ne conviennent pas pour les mêmes Facultés. Les Facultés de droit ne sont à leur place que dans les villes par-

lementaires, à côté d'une Cour d'appel et d'un barreau important. Les Facultés de médecine réclament au contraire le voisinage immédiat de grands hôpitaux, que l'on ne trouve que dans des centres très populeux.

Tous les ordres d'enseignement ne comportent pas un même nombre de Facultés. Un très petit nombre suffit pour la médecine et ne peut être dépassé sans péril pour les études. Un plus grand nombre, mais plus restreint encore que celui des ressorts académiques, convient pour le droit. Quant aux lettres et aux sciences, on semble avoir reconnu, sinon la nécessité, du moins la convenance de leur assigner une Faculté dans chaque Académie, pour la commodité des examens de baccalauréat. Quelques services que l'on puisse attendre du groupement des Facultés, ce serait les payer trop cher que de poursuivre un groupement artificiel en rapprochant des Facultés qu'il vaut mieux laisser séparées ou en créant des Facultés pour le stérile avantage de doter chaque centre académique d'une Université complète. On ne s'est déjà que trop engagé dans cette voie par ce besoin d'uniformité et de symétrie, qui est un des traits du caractère national, et par la sollicitation des intérêts locaux, qui est une des plaies du gouvernement parlementaire. Il ne faut pas que l'institution des Universités apporte de nouveaux encouragements à cette double et fatale tendance.

Il ne serait pas moins dangereux de décorer du nom d'Université tout groupe de Facultés, quel qu'en soit le nombre et quelles que soient les conditions de leur fonctionnement. Ou ce nom ne veut rien dire, en effet, ou il entraîne avec lui un ensemble d'institutions que résume le mot d'autonomie. Les nouvelles Universités seront sans doute fondées par l'État; elles recevront de l'État leur organisation et leur dotation première; elles fonctionneront sous la direction suprême de l'État; elles ne se détacheront pas, en un mot, de l'Université nationale; mais, si grande que doive être l'action de l'Université nationale sur les Universités régionales, il paraît impossible de refuser à ces dernières, si l'on ne veut pas faire une œuvre vaine, une très large indépendance. Indépendance précieuse dans de grands corps qui sauront la justifier par l'étendue et par la valeur de leur enseignement, par la possession de toutes les ressources que réclame la haute culture scientifique sous toutes ses formes, par l'attraction enfin qu'ils exerceront, chacun dans son ressort, sur la jeunesse studieuse d'une partie considérable du pays. Indépendance funeste, si elle n'a pour effet que le relâchement des liens entre

le pouvoir central et de petits groupes de Facultés, incapables de vivre utilement d'une vie propre et autonome.

Le groupement des Facultés en corps d'Universités n'est une force que si chacune des Facultés ainsi groupées est suffisamment forte par elle-même et si elles sont suffisamment nombreuses pour former un tout complet et vivant. Autrement, mieux vaut s'en tenir à cet autre groupement plus large, mais non moins précieux, qui rattache les Facultés aux autres institutions du pays. Et je n'entends pas seulement par ces institutions l'organisation actuelle de l'Université nationale, avec ses conseils académiques et ses recteurs, son conseil supérieur et son grand maître. J'ai en vue la solidarité entre toutes les Facultés d'un même ordre et, dans chaque ordre de Facultés, entre tous les enseignements de même nature, entre toutes les chaires de philosophie ou d'histoire, de physique ou d'histoire naturelle, de physiologie ou d'hygiène, de droit administratif ou de droit romain, sur toute l'étendue du territoire. J'ai en vue aussi la dépendance naturelle des Facultés à l'égard des professions ou des fonctions dont leur enseignement assure le recrutement, les liens qui unissent les Facultés de droit à la magistrature et au barreau; les Facultés de médecine, au corps médical et aux institutions hospitalières; les Facultés des lettres et des sciences, à l'enseignement secondaire. Ces liens ne seront pas rompus, mais ils seront certainement affaiblis par la création d'Universités autonomes. Leur affaiblissement sera du moins compensé par la force nouvelle qu'acquerra l'enseignement supérieur dans ces grandes Universités que j'ai cherché à définir. La perte serait sans compensation dans de petites Universités.

L'histoire des anciennes Universités nous est sur ce point une leçon. Elles ont leur légende, qui formait naguère le principal argument des orateurs et des publicistes catholiques dans la discussion des projets de loi sur la liberté de l'enseignement supérieur. J'ai toujours été, quant à moi, un partisan très décidé de cette liberté comme de toutes les autres; mais je n'ai jamais cru que son bienfait le mieux assuré fût de nous rendre les Universités de l'ancien régime. Non seulement ce n'étaient pas des institutions libres dans le sens vrai du mot; mais c'étaient pour la plupart, lors de leur suppression, des institutions sans vie. On peut, si l'on veut, leur attribuer tous les mérites de la jument de Roland, mais avec la même restriction. La vie s'en était peu à peu retirée, parce qu'elle ne trouvait pas dans leur organisation ses conditions et ses éléments nécessaires.

Pour ces diverses raisons, Messieurs, vous n'avez pas cru qu'il

y eût avantage à grouper en corps d'Universités toutes les Facultés actuellement existantes dans un même ressort académique. Ni l'intérêt général de l'enseignement supérieur ni celui des Facultés elles-mêmes ne réclame une pareille extension du nouveau régime universitaire. Vous n'avez pas pensé non plus qu'il y eût lieu d'innover dans l'organisation des Facultés qui resteraient en dehors des Universités régionales. Elles garderont leur place, dans les conditions actuelles, au sein de l'Université nationale. Elles rendront les mêmes services qu'elles rendent aujourd'hui. Elles pourront, comme par le passé, se faire un titre d'honneur des mérites propres de leur enseignement, de l'éclat que jetteront sur elles les leçons ou les travaux de leurs professeurs, et elles auront d'autant plus le droit d'en être fières que leur fortune ne sera pas associée à celle d'une Université et que leur juste renommée sera toute à elles.

La question des Universités s'est ainsi posée pour vous dans d'autres termes que ceux de la circulaire ministérielle. Vous vous êtes demandé tout d'abord, non quels avantages résulteraient, d'une manière générale, du groupement des Facultés en corps d'Universités, mais à quelles conditions un tel groupement pourrait être avantageux.

Une condition, à vos yeux, domine toutes les autres : c'est la réunion de toutes les Facultés. Le mot même d'Université implique l'universalité de l'enseignement. Cette universalité, vous l'avez entendue sans exception. L'enseignement supérieur en France comprend aujourd'hui cinq ordres de Facultés : théologie, médecine, droit, sciences et lettres. Si les Facultés de théologie, depuis plusieurs années battues en brèche devant le Parlement, réussissaient à se maintenir, elles resteraient un élément nécessaire des futures Universités; si elles devaient définitivement disparaître, nulle des quatre autres ne devrait manquer à une Université.

Cette condition première serait illusoire si des établissements quelconques, portant le nom de Facultés, suffisaient, pourvu qu'ils fussent au nombre de quatre ou de cinq, pour constituer une Université. De même que vous voulez des Universités complètes, vous voulez, dans chaque Université, des Facultés complètes, en possession de toutes les chaires et, pour chacune de leurs chaires, pourvues de toutes les ressources qui leur permettent de donner, suivant leurs titres respectifs, un enseignement complet. Vous n'avez pas cru devoir entrer dans l'examen détaillé de toutes les conditions que doit remplir chaque Faculté pour mériter de faire partie d'une Université. Cet examen appartient à

vos sections spéciales, et déjà la section des lettres l'a en partie achevé pour les Facultés de sa compétence. Vous vous êtes bornés à des vœux généraux.

Pour donner à ces vœux une sanction positive, vous vous êtes prononcés en principe contre toute création de Facultés nouvelles qui n'aurait pour but que de compléter le nombre des Facultés actuellement réunies dans telle ou telle ville et de leur permettre de former une Université. Il vous a paru que les cinq ou six centres qui possèdent aujourd'hui des Facultés de médecine, de droit, de sciences et de lettres suffiraient amplement pour la nouvelle institution d'Universités régionales.

J'ai dit cinq ou six centres, parce que, pour l'un d'eux, celui qui est formé artificiellement par la réunion de deux villes, Douaï et Lille, on peut douter qu'il réponde exactement à l'idée d'un centre universitaire. Vos préférences hautement exprimées seraient pour le groupement dans une seule et même ville des Facultés qui doivent composer une Université. Vous n'avez pas cru toutefois devoir en faire une condition absolue.

Vous n'avez pas pensé d'ailleurs qu'une Université dût être établie de plein droit dans chacun des centres qui réunissent actuellement les éléments d'un enseignement complet. Vous avez tracé un idéal, dont quelques-unes des conditions peuvent être légalement définies, mais dont les autres, et ce sont les plus importantes, ne peuvent être l'objet que d'une appréciation morale. Les pouvoirs publics seront appelés à décider pour chaque cas, si cet idéal est réalisé. Lors même que pour le début, un seul groupe de Facultés leur paraîtrait digne d'être érigé en Université, ce serait encore une grande et belle expérience, qui vaudrait la peine d'être tentée.

II. — ORGANISATION DES UNIVERSITÉS

1° *Leur autonomie.* — La charte d'investiture d'une Université la mettra *ipso facto* en possession de la personnalité civile. Elle pourra acquérir à titre onéreux ou gratuit, recevoir, dans les conditions fixées par les lois, des libéralités de toutes sortes, soit avec libre disposition, soit avec une affectation spéciale, telle que dotation de chaires ou de bibliothèques, institution de bourses, prix à décerner.

L'administration d'une Université a ainsi un double objet : la gestion de ses biens et la direction des études. Pour ce double objet, il faut à l'Université un Conseil et un chef.

2° *Les conseils universitaires. Leur composition.* — Les Uni-

versités allemandes ont leurs sénats. Vous avez préféré le nom plus général et moins pompeux de conseil, qui maintiendra l'analogie entre les Universités régionales et l'Université nationale. Au-dessous du Conseil supérieur de l'instruction publique et de pair avec les conseils académiques, chaque Université aura son conseil, organisé d'après les mêmes principes libéraux qui président aujourd'hui à la composition des conseils de l'Université nationale.

Le Conseil supérieur se recrute exclusivement dans l'enseignement public, l'enseignement libre et dans l'Institut et, pour la plus grande partie, par voie d'élection. L'élection a aussi une large part dans le recrutement des conseils académiques et ils se composent presque entièrement de professeurs ou d'autres fonctionnaires de l'instruction publique. Toutefois la loi y a introduit « deux membres choisis par le ministre dans les Conseils généraux et dans les Conseils municipaux qui concourent aux dépenses de l'enseignement supérieur et secondaire du ressort ». Vous avez voulu, au nom des mêmes intérêts, que des représentants des Conseils généraux et des Conseils municipaux, qui auraient participé à la dotation des Universités, eussent aussi une place dans leurs conseils, à côté des membres de l'enseignement, et vous leur avez même adjoint des représentants des principaux donateurs privés. Enfin, plus libéraux que les auteurs de la loi de 1880, vous avez admis, pour cette catégorie de conseillers, le principe de l'élection.

Vous ne vous êtes prononcés ni sur le chiffre des subventions et des donations qui donneraient droit à une représentation dans les conseils universitaires, ni sur le mode électoral d'après lequel se ferait cette représentation. Vous avez également laissé indéterminée la proportion dans laquelle des membres étrangers à l'enseignement entreraient dans ces conseils. Vous avez seulement décidé qu'ils y seraient nécessairement en minorité. Pour les autres points, vous vous en êtes référés aux règlements, qui devront établir des principes assez larges pour se prêter à toute la diversité de circonstances et d'intérêts qu'il est permis de supposer entre les futures Universités.

Pour les membres du conseil appartenant à l'enseignement, vous avez adopté les règles suivantes :

Ces conseils comprendraient des membres de droit et des membres élus. Les membres de droit représenteraient le gouvernement central dans chaque conseil. Vous n'avez pu oublier, en effet, que les Universités, quelle que doive être leur autonomie,

participeront à la puissance publique, non seulement par leur enseignement, qu'elles continueront à donner au nom de l'État, mais par la collation des grades, qui restera attribuée aux Facultés. Toutefois, vous n'avez introduit dans leurs conseils qu'un seul représentant pur et simple de l'État. Ce sera le recteur de l'Académie dans le ressort de laquelle l'Université aura son siège. A côté de lui, vous avez placé comme membres de droit les doyens des Facultés qui représentent à la fois, par leurs fonctions et par leur mode de nomination, l'État et les Facultés elles-mêmes.

Les membres élus sont le chef de l'Université et deux délégués par Faculté.

L'élection se fera par un corps électoral composé : 1° de tous les professeurs titulaires; 2° de professeurs non titulaires, dans une proportion qui ne pourra excéder le tiers du nombre total des électeurs.

Dans le cas où le nombre des non-titulaires dépasserait cette proportion, ils choisiraient parmi eux les membres du corps électoral chargés de les représenter.

Les non-titulaires seraient éligibles comme les titulaires pour la représentation des Facultés dans le conseil, mais le chef de l'Université ne pourrait être choisi que parmi les titulaires.

Vous n'avez pas statué sur la durée des pouvoirs du conseil; mais ayant fixé à un an celle des fonctions du chef de l'Université, la même règle paraît devoir s'appliquer au conseil lui-même.

3° *Attributions du conseil.* — La détermination des attributions du conseil a occupé plusieurs de vos séances. Vous les avez ainsi fixées.

Le conseil aura l'administration des biens de toute nature appartenant à l'Université et particulièrement de ses collections, en tant qu'elles seront communes à toutes les Facultés.

Il sera substitué au conseil académique actuel pour toutes les questions disciplinaires concernant les Facultés comprises dans l'Université. Il sera également, pour ces questions, substitué à la juridiction des Facultés elles-mêmes.

Il sera appelé à délibérer et à donner son avis sur les programmes d'enseignement et les tableaux des cours arrêtés par les Facultés.

Son avis sera également demandé sur la création, la transformation ou la suppression des chaires et, d'une manière générale et obligatoire, sur tous les projets de lois ou de décrets concernant l'enseignement supérieur et l'enseignement secondaire. Il devra au préalable, sur ces matières, consulter les Facultés intéressées.

Enfin il délibérera sur toutes les questions intéressant l'Université qui lui seront soumises soit par l'autorité supérieure, soit par l'initiative de quelqu'un de ses membres, sous la réserve des droits de la puissance publique, dans le cas où il prendrait une délibération contraire aux lois.

4° *Le chancelier. Ses attributions.* — Vous avez donné au chef de l'Université le titre de chancelier. Vous avez préféré ce titre à celui de président, comme appartenant davantage à la tradition universitaire.

Élu pour un an, le chancelier ne sera rééligible qu'après l'intervalle d'une année. Vous avez ainsi, par la mobilité de la fonction présidentielle, intéressé au gouvernement de l'Université toutes les Facultés dont elle se compose et les principaux membres de chacune d'elles. Vous avez écarté d'ailleurs la proposition d'un roulement obligatoire entre les Facultés pour la nomination du chancelier. Il vous a paru plus sage de ne pas enchaîner sur ce point la liberté des électeurs.

Vous n'avez pas spécifié les attributions du chancelier; mais vous avez décidé qu'elles ne se borneraient pas à la présidence du conseil et qu'elles auraient un caractère administratif. Le chancelier est, en effet, le chef, non du conseil, mais de l'Université tout entière. Vous lui avez conféré expressément cette haute autorité en repoussant la proposition qui vous avait été faite de le faire élire par le conseil. Il doit donc, avec le concours et sous le contrôle du Conseil, représenter l'Université dans tous les actes qui ont pour objet soit la gestion de ses biens, soit la police générale de ses cours, soit ses rapports avec l'État ou les pouvoirs locaux, soit les questions contentieuses qui peuvent s'élever entre elle et les particuliers, soit enfin l'action intérieure qu'elle est appelée à exercer sur les Facultés et sur chacun de leurs membres pris individuellement et les difficultés qui peuvent naître de cette action.

5° *Rapports des Universités avec l'État. Pouvoirs des recteurs.* — L'autonomie universitaire peut donner lieu à des conflits, d'un côté avec le pouvoir central, de l'autre avec les Facultés. Il importe donc de déterminer, en face des Universités, la part d'autorité que conserve l'État et la part d'indépendance qui doit être laissée aux Facultés elles-mêmes.

Une seule des attributions que vous avez conférées aux Universités peut sembler un empiétement sur les droits de l'État : c'est l'obligation imposée aux pouvoirs publics de consulter les Universités sur tous les projets intéressant l'enseignement supérieur

ou secondaire. Vous avez pensé, après une longue et sérieuse discussion, qu'une telle obligation était une conséquence de l'autonomie universitaire. Les Universités n'auraient pas dans l'État le degré d'indépendance que réclament pour elles tous les esprits libéraux, si leur régime pouvait être bouleversé, directement ou indirectement, par des lois ou des décrets, sans qu'elles eussent été appelées à donner leur avis. Or, par suite des liens étroits qui unissent l'enseignement supérieur à l'enseignement secondaire, tout ce qui concerne l'un et l'autre enseignements peut affecter les intérêts des Universités. Il est donc convenable qu'elles ne restent pas étrangères aux décisions qui peuvent être prises sur des objets qui les touchent de si près. Elles ne seraient d'ailleurs invitées qu'à donner de simples avis, et il est sous-entendu que l'obligation de les consulter serait suspendue dans le cas d'urgence. Il n'y aurait donc, dans l'innovation que vous avez adoptée, aucun empiétement sur des droits souverains.

En dehors de cette consultation exceptionnelle, les rapports sont incessants entre les Universités et l'État. Quelle que soit leur autonomie, elles dépendent de l'Université nationale pour leur organisation générale, pour une partie au moins de leurs ressources, pour les programmes des examens dont elles sont chargées au nom de l'État et, sinon pour les programmes particuliers, du moins pour les cadres de leur enseignement. Sur tous ces objets, elles ont des instructions à recevoir; elles peuvent aussi avoir des réclamations ou des vœux à exprimer. Il faut donc entre elles et le pouvoir central un intermédiaire. Cet intermédiaire sera le recteur, qui aura ainsi un double rôle, à côté de l'Université, comme représentant des droits de l'État, et dans l'Université elle-même, comme un des membres de son conseil. Cette participation des recteurs aux délibérations des conseils universitaires vous a paru utile à l'harmonie que vous entendez maintenir entre les Universités régionales et l'Université nationale.

Vous avez fait aux doyens des Facultés une situation analogue. Membres de droit des conseils universitaires, ils sont aussi, à côté des Universités, les représentants d'autres intérêts, sinon opposés, du moins distincts, et même de deux sortes d'intérêts, puisqu'ils sont à la fois des fonctionnaires de l'État et les chefs des Facultés.

III. — LES FACULTÉS DANS L'UNIVERSITÉ.

1° *Leur autonomie.* — Les Facultés, par le fait de leur groupement en corps d'Universités, ne perdent pas l'indépendance rela-

tive dont elles ont joui jusqu'ici. Vous avez même entendu l'accroître, en leur conférant une véritable autonomie, dans les limites que comportent le lien universitaire et la dépendance à l'égard de l'État.

Les Facultés deviendraient, comme les Universités, des personnes civiles pour tout ce qui concerne les intérêts propres de chacune d'elles. Elles auraient leurs biens, leurs collections, leurs emplois particuliers, dont elles retiendraient la libre et entière administration. Elles auraient aussi leur police particulière, pour tous les cas qui ne relèveraient pas légalement des conseils universitaires et du Conseil supérieur de l'instruction publique. Elles auraient l'initiative de leurs programmes annuels, sous le contrôle des conseils universitaires. Elles auraient aussi, sous le même contrôle, l'initiative des vœux près du pouvoir central. Le droit de contrôle du Conseil se bornerait pour les vœux à les renvoyer à la Faculté qui les aurait formulés, en demandant une nouvelle délibération. S'ils lui revenaient, il serait tenu de les transmettre, en y joignant, s'il le jugeait utile, ses propres observations.

2° *Nomination des doyens.* — Les doyens, dans l'état actuel, sont nommés par le ministre parmi les professeurs des Facultés. Faut-il faire un pas de plus dans la voie de l'autonomie et donner aux Facultés, comme aux Universités, des chefs élus ? Vous ne l'avez pas pensé. Il vous a paru que la nature mixte des fonctions des doyens ne permettait pas que leur nomination fût enlevée au pouvoir central ; mais vous avez demandé qu'ils ne pussent être nommés que sur une liste de candidats, comprenant deux noms au moins, présentée par les Facultés. Vous n'avez pas d'ailleurs jugé nécessaire, pour cette présentation, le contrôle de l'Université.

Vous avez fixé à trois ans la durée des fonctions des doyens, avec possibilité d'une nomination nouvelle à l'expiration de ce délai, mais non d'une troisième nomination, après une seconde période de trois ans. Les fonctions des doyens, d'un caractère plus administratif que celles des chanceliers, vous ont paru comporter une durée plus longue ; mais vous n'avez pas voulu que la possibilité d'une série indéfinie de nominations consécutives leur assurât une quasi-inamovibilité, à laquelle il ne pourrait être porté atteinte que par une sorte de déchéance. L'inamovibilité convient aux professeurs et vous la leur avez maintenue dans les conditions actuelles, qui ne permettent la révocation que par un jugement du Conseil supérieur, rendu à la majorité des deux tiers des voix. Il faut plus de mobilité dans l'administration, surtout dans une administration qui n'est que celle d'un *primus inter*

pares, et la mobilité garantie par l'interdiction d'une nomination nouvelle après un certain délai est la plus conforme à la dignité du chef comme à celle de ses pairs. L'ancien doyen pourra d'ailleurs être renommé après un décanat intermédiaire.

3° *Nomination des professeurs*. — Vous avez maintenu aux Facultés le droit de présentation pour les chaires vacantes et au gouvernement le droit de nomination. Vous avez maintenu également la nécessité d'une seconde présentation et, des deux parts, l'obligation de présenter au moins deux candidats.

La seconde présentation est attribuée actuellement à la section permanente du Conseil supérieur. Vous avez pensé que cette section, malgré sa haute autorité, est suspecte, par son origine, d'une trop grande dépendance à l'égard du ministre. Vous lui avez donc retiré un droit qui ne remonte d'ailleurs qu'à 1880.

Ce droit était exercé antérieurement par les conseils académiques, et il semblerait naturel qu'il fût donné aux conseils universitaires, qui remplaceront, près des nouvelles Universités, les conseils académiques. Ce système toutefois n'a pas prévalu devant vous. La présentation par l'Université ferait le plus souvent double emploi avec la présentation, par la Faculté, qui seule compétente, imposerait ses choix aux autres Facultés représentées avec elle dans le conseil universitaire. Il n'en serait autrement que si les délégués de la Faculté dans le conseil étaient en désaccord avec la majorité de leurs collègues dans la Faculté elle-même, et la constatation publique de ce désaccord serait des plus regrettables. Il ne serait pas moins regrettable de voir un conseil, où la majorité est formée par des Facultés incompétentes, infirmer le choix de la Faculté compétente. Enfin les deux présentations, qu'elles fussent conformes ou différentes, pourraient également être dominées par des influences locales, contre les intérêts et les droits de candidats très méritants qui n'auraient pas l'appui de ces influences.

On a proposé, pour la seconde présentation, les classes de l'Institut qui correspondent aux divers ordres d'enseignement : l'Académie française pour les chaires de littérature française et de littérature étrangère ; l'Académie des inscriptions pour les chaires de littérature ancienne et d'histoire ; l'Académie des sciences morales pour les chaires de philosophie et de droit ; l'Académie des sciences pour les chaires de sciences et de médecine. Ici la compétence serait entière, avec la plus haute autorité, et l'esprit local n'aurait aucune prise. C'est le système en vigueur pour le Collège de France et il a une incontestable valeur pour des chaires

auxquelles on ne peut prétendre sans posséder une assez grande notoriété dans le monde lettré ou savant. Aurait-il une valeur égale pour toutes les chaires de Facultés dans des Universités régionales, où les candidatures les plus dignes d'égard ne reposent pas nécessairement sur une semblable notoriété? Vous ne l'avez pas pensé.

Si le conseil universitaire est placé dans une sphère trop étroite pour bien apprécier les titres de tous les candidats, l'Institut serait exposé à les juger de trop haut et de trop loin. Il s'en rapporterait le plus souvent aux titres imprimés. Or, ces titres, quelle que soit leur valeur, et pour beaucoup de candidats ils se réduiraient à la thèse de doctorat, sont loin d'être les seuls qui constituent le mérite propre du professeur.

Après avoir rejeté successivement ces divers systèmes, il vous a paru que les meilleures garanties de compétence et d'impartialité, pour une seconde présentation, se rencontreraient dans des commissions spéciales, qui seraient nommées chaque année par toutes les Facultés de même ordre, dans toutes les Universités. Un système analogue avait été proposé par M. Paul Bert en 1879, lors de la discussion du projet de loi sur le Conseil supérieur de l'instruction publique et sur les conseils académiques. M. Paul Bert instituait, pour la seconde présentation, autant de commissions qu'il y a, non seulement d'ordres de Facultés, mais, dans chaque Faculté, d'ordres divers d'enseignements. La compétence serait certainement, dans ce système, la plus grande possible, mais elle serait trop étroite. Elle risquerait de faire passer la spécialité exclusive avant le mérite. La spécialité a été défendue avec excès dans certaines critiques adressées récemment à notre enseignement supérieur. On a paru croire que nul n'était digne d'occuper une chaire, s'il n'avait absolument banni du cercle de ses études tout ce qui est étranger à l'objet de cette chaire. On ne pourrait, par exemple, prétendre à une chaire de littérature française si l'on avait eu le malheur d'écrire un livre de littérature grecque, de littérature latine ou d'histoire. Vous n'avez pu admettre un tel scrupule, qui aurait exclu dans le passé les professeurs les plus éminents des chaires qu'ils ont illustrées. Pour ne citer que les morts, Guizot, avant d'être appelé à la chaire d'histoire moderne de la Faculté des lettres de Paris, n'avait encore publié, outre quelques articles sur des sujets littéraires, qu'un Dictionnaire des synonymes et un livre sur les beaux-arts, et Regnault ne s'était fait connaître que comme chimiste quand il fut nommé professeur de physique au Collège de France. Le sys-

tème que vous avez adopté n'a pas les mêmes défauts. Donnant pour base aux commissions électives qu'il institue pour la seconde présentation la division générale des Facultés, il ne fait appel qu'à une large et légitime compétence.

Le rétablissement du concours a été proposé pour les Facultés de droit, où il aurait remplacé les présentations. Il y a certainement laissé de justes regrets; mais, sans vous prononcer sur ses avantages ou ses inconvénients pour le recrutement des professeurs de droit, qui seul était en cause, vous n'avez pas voulu, au moment où vous cherchez à réaliser un rapprochement plus intime entre les Facultés, les séparer par l'institution d'un mode de nomination exclusivement propre à l'une d'elles.

Vous avez d'ailleurs maintenu le concours pour l'agrégation près les Facultés de droit et de médecine.

Vous avez enfin émis le vœu qu'à côté des agrégés ou des maîtres de conférences institués par l'État, les Facultés fussent ouvertes à des professeurs libres, dans des conditions analogues au *Privat-docentism* allemand.

IV. — QUESTIONS RÉSERVÉES.

Vous aviez réservé, dans le cours de vos délibérations, plusieurs questions concernant soit les Universités, soit les Facultés. Vous avez finalement renoncé à les traiter. Vous avez pensé sans doute qu'il ne fallait pas, quand il s'agit d'une institution nouvelle, préjuger sur tous les points et dans tous les détails son organisation et son fonctionnement. L'expérience indiquera les solutions nécessaires et les règlements y pourvoiront. J'ajoute que l'expérience se poursuivra dans des conditions d'autant meilleures que la réglementation sera plus large, non seulement au début et dans l'enfance de l'institution, mais dans sa pleine maturité. Les Universités ne se conçoivent, elles ne sont réclamées qu'au nom des principes les plus libéraux. Elles ne peuvent se passer, sans doute, de lois et de règlements; mais plus les lois et les règlements laisseront à leur libre initiative, mieux elles seront assurées de vivre et de porter tous leurs fruits.

On vous avait proposé, au nom de ces principes libéraux dont vous vous êtes constamment inspirés dans toute cette discussion sur la question des Universités, d'émettre un vœu en faveur d'une réforme de la loi sur le Conseil supérieur de l'instruction publique, au point de vue de la représentation de l'enseignement libre et de la juridiction exercée sur lui. Vous avez écarté

cette proposition, pour cet unique motif qu'elle ne rentrait pas dans l'objet de vos délibérations. L'enseignement libre n'aurait pu être compris dans les résolutions que vous avez adoptées que s'il s'était agi de lui restituer le droit de fonder des Universités. Ce droit lui avait été accordé par la loi de 1875 sans autre condition que la réunion de trois Facultés, quel que fût d'ailleurs l'état de chacune d'elles. C'était une anomalie dans l'ensemble de notre législation scolaire, qui n'attribuait le nom d'Université qu'à la réunion des enseignements de tous les degrés dans tout le pays. Ce serait encore une anomalie dans le régime nouveau que vous proposez d'instituer, puisqu'il ne permet à l'État d'établir des Universités qu'autant qu'elles réaliseront, dans toute son extension, l'universalité de l'enseignement supérieur. Vous n'auriez donc pu, sans vous contredire, émettre le vœu que l'enseignement supérieur libre recouvrât le privilège qui lui avait été conféré en 1875 et qui lui a été justement retiré en 1880; mais s'il réussissait à réaliser, dans un groupe de Facultés, l'idéal que vous avez tracé d'un enseignement complet, il vous paraîtrait sans doute légitime qu'un tel groupe pût être érigé en Université. Vous n'avez émis à cet égard aucun vœu; mais c'est, je crois, le corollaire implicite des vœux que vous avez émis pour l'enseignement supérieur public.

V. DISPOSITIF

Comme l'avait fait le rapporteur de la section de droit en 1879, j'ai réuni, sous la forme de dispositions législatives, la série de vos résolutions.

I. Une Université comprend nécessairement toutes les Facultés et, dans chaque Faculté, un ensemble de cours et de conférences, de laboratoires et de collections qui sera déterminé par un règlement délibéré en Conseil supérieur de l'instruction publique.

Elle ne peut être instituée que par une loi.

II. Les Universités et chacune des Facultés dont elles se composent ont la personnalité civile.

III. L'Université est administrée par un chancelier, assisté d'un conseil. Le conseil se compose : 1° du chancelier, qui en est le président; 2° du recteur de l'Académie dans laquelle l'Université a son siège; 3° des doyens des Facultés qui forment l'Université; 4° de deux délégués élus par chaque Faculté; 5° de représentants des Conseils généraux ou municipaux qui auront participé à la dotation des Universités, ainsi que des particuliers de qui elles auront reçu d'importantes donations.

Cette dernière catégorie de membres du conseil sera élue par les corps ou les personnes qu'elle est destinée à représenter, suivant des formes qui seront déterminées par un règlement d'administration publique. Elle sera maintenue dans des limites nécessairement inférieures au nombre des autres membres du conseil.

IV. Le chancelier sera élu par un corps électoral composé : 1° des professeurs titulaires dans chaque Faculté ; 2° des professeurs non-titulaires dans une proportion qui ne pourra excéder le tiers du nombre total des électeurs.

Dans le cas où le nombre des non-titulaires dépasserait cette proportion, ils choisiraient parmi eux les membres du corps électoral chargés de les représenter.

Les membres du même corps électoral appartenant à chaque Faculté éliront les délégués des Facultés au conseil universitaire.

Les non-titulaires seront éligibles comme les titulaires pour la délégation au conseil.

Le chancelier ne pourra être choisi que parmi les titulaires.

V. Le chancelier et les membres élus du conseil sont nommés pour un an. Le chancelier sortant ne peut être réélu.

VI. Le chancelier et le conseil universitaire ont l'administration des biens de toute nature appartenant à l'Université.

Le conseil universitaire sera substitué au conseil académique actuel pour toutes les questions disciplinaires concernant les Facultés comprises dans l'Université. Il sera également, pour ces questions, substitué à la juridiction des Facultés elles-mêmes.

Il sera appelé à délibérer et à donner son avis sur les programmes d'enseignement et les tableaux des cours arrêtés par les Facultés, ainsi que sur les vœux qu'elles jugeront à propos d'adresser à l'administration centrale.

Il pourra renvoyer ces vœux à la Faculté qui les aura formulés, en lui demandant une seconde délibération. S'ils lui reviennent, il sera tenu de les transmettre en y joignant, s'il le juge utile, ses propres observations.

Son avis sera demandé sur la création, la transformation ou la suppression des chaires et, d'une manière générale et obligatoire, sur tous les projets de lois ou de décrets concernant l'enseignement supérieur et l'enseignement secondaire. Il devra au préalable, sur ces matières, consulter les Facultés intéressées.

Enfin, il délibérera sur toutes les questions intéressant l'Université qui lui seront soumises soit par l'autorité supérieure, soit par l'initiative de ses membres, sous la réserve des droits de la puis-

sance publique, dans le cas où il prendrait une délibération contraire aux lois.

VII. Le recteur, outre sa participation aux délibérations du conseil universitaire, représentera près de ce conseil et près de l'Université elle-même les droits du gouvernement et l'autorité du ministre de l'instruction publique.

VIII. Les doyens des Facultés sont choisis par le ministre de l'instruction publique sur une liste de deux candidats au moins présentée par les Facultés.

Ils sont nommés pour trois ans et peuvent, lors de la cessation de leurs pouvoirs, être l'objet d'une nomination nouvelle; mais une troisième nomination ne peut avoir lieu pour eux qu'après un intervalle de trois ans.

IX. Les professeurs des Facultés sont nommés par le Président de la République sur la proposition du ministre de l'instruction publique et sur deux listes de candidatures, comprenant chacune au moins deux noms, présentées l'une par la Faculté où a lieu la vacance, l'autre par des commissions composées ainsi qu'il suit :

Les Facultés d'un même ordre appartenant aux diverses Universités éliront chacune un délégué. Les délégués de chaque ordre de Facultés se réuniront, en cas de vacance dans une Faculté de leur ordre, à la suite de la présentation faite par cette Faculté, pour faire une seconde présentation.

Sauf le cas d'une convocation d'urgence, ces réunions auront lieu chaque année à des époques fixes.

X. Des professeurs libres, pourvus du grade de docteur, seront admis à faire des cours près des Universités, en se soumettant aux conditions de police intérieure et de discipline fixées soit par les Universités elles-mêmes, soit par les lois et les règlements.

Des professeurs non docteurs pourront également, aux mêmes conditions, faire des cours, mais ils devront en obtenir l'autorisation de l'Université.

XI. Il n'est rien changé à la situation des Facultés qui ne sont pas comprises dans une Université.

Émile **BEAUSSIRE**.

DE

L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

DE L'HISTOIRE

EN ÉCOSSE ET EN ANGLETERRE

NOTES ET IMPRESSIONS DE VOYAGE

L'Université d'Édimbourg a célébré, au mois d'avril 1884, le 300e anniversaire de sa fondation par des fêtes magnifiques et touchantes, dont le souvenir restera gravé dans la mémoire de tous ceux qui, comme moi, ont eu le bonheur d'y assister.

J'ai saisi l'occasion que m'offrait mon voyage en Écosse, pour y étudier l'enseignement supérieur de l'histoire et pour poursuivre ensuite cette petite enquête en Angleterre avant de rentrer en Belgique. M. Van Humbeeck, notre dernier ministre de l'instruction publique, avait bien voulu me confier cette tâche, qui avait pour but de compléter les renseignements recueillis dans mes deux précédentes missions en Allemagne et à Paris, en 1881 et en 1882 (1).

I. UNIVERSITÉS D'ÉCOSSE

L'Écosse possède quatre Universités, celles d'Édimbourg, de Glascow, de Saint-Andrews et d'Aberdeen (2). La première surtout est très florissante, et spécialement célèbre par sa Faculté de médecine (3).

Chose étonnante, l'histoire est pour ainsi dire exclue du pro-

(1) Voir mes articles *De l'Enseignement supérieur de l'histoire en Allemagne* (*Revue de l'instruction publique en Belgique*), t. XXIV, pp. 18-53, et t. XXV, p. 79-92, et *De l'Enseignement supérieur de l'histoire à Paris* (*Revue internationale de l'enseignement*, de Paris, livraison du 15 juillet 1883, 61 pages).

(2) Voici, en chiffres ronds, le nombre des étudiants qui ont fréquenté ces quatre Universités en 1884 : environ 3,300 pour Édimbourg, 2,000 pour Glascow, 900 pour Aberdeen et 250 pour Saint-Andrews.

(3) Je n'ai visité en Écosse que les Universités d'Édimbourg et de Glascow, qui ont des installations magnifiques et un excellent corps professoral, qui compte surtout à Édimbourg des savants d'une réputation européenne.

gramme des Universités écossaises. A Aberdeen et à Saint-Andrews il n'en est pas même question, sauf en passant dans les cours de grec, de latin et de littérature anglaise. A Glascow et à Édimbourg il y a un seul cours intitulé « droit constitutionnel et histoire », qui n'est d'ailleurs fréquenté que par les aspirants au barreau et qui est plutôt un cours juridique qu'un cours historique.

A Édimbourg cependant, le professeur chargé de cet enseignement, M. J. Kirkpatrick, porte le titre de *Professor of history,* ce qui constitue déjà un petit progrès et semble impliquer une sorte de promesse pour l'avenir.

Voici comment M. Kirkpatrick, qui a bien voulu me fournir tous ces détails avec une extrême complaisance, a organisé son cours de droit constitutionnel et d'histoire, qui roule surtout sur la constitution anglaise. Il fait quatre leçons par semaine durant le semestre d'été et consacre, en outre, une heure à des exercices écrits imposés à ses élèves, futurs juristes. Les sujets à traiter sont des points du cours que le professeur a exposés et que les élèves ont pu étudier de plus près chez eux par la lecture de certaines parties indiquées des ouvrages bien connus de Stubbs, Hallam, May, Freeman, Molesworth, Gneist et Guizot.

Voici, à titre d'exemple, le questionnaire de deux de ces petits examens écrits :

Premier examen. (Vendredi 23 mai 1884.)

1. Quel est le domaine du droit constitutionnel ? — 2. Décrire brièvement l'organisation politique des Anglo-Saxons vers le milieu du XIe siècle. — 3. En quoi la féodalité organisée par Guillaume Ier le Conquérant différait-elle de la féodalité continentale ? — 4. Quelles étaient les parties principales de la Charte de Henri Ier ? — 5. Comment les vices de la féodalité s'aggravèrent-ils sous le règne du roi Étienne ? — 6. Quelles étaient les stipulations principales des Constitutions de Clarendon ?

Neuvième et dernier examen. (Vendredi 21 juillet 1884.) (Les élèves ont une heure un quart pour terminer leur travail.)

1. Énumérer les règles principales de droit constitutionnel contenues dans le *Bill of Rights* (1689) et dans l'*Act of Settlement* (1701). — 2. Faire l'histoire de la tolérance religieuse en Angleterre depuis le règne de Guillaume III jusqu'en 1858. — 3. De quelle façon la procédure des causes de haute trahison fut-elle réformée sous Guillaume III et la reine Anne ? — 4. Donner un aperçu rapide de la question de l'exclusion des fonctionnaires

hors du Parlement de 1701 à 1782. — 5. Énumérer quelques faits caractéristiques prouvant le caractère autocratique de Georges III. et raconter brièvement l'affaire de Wilkes. — 6. Énumérer et expliquer brièvement les principaux événements qui accompagnèrent le vote du *Reform Act* en 1832, en exposant succinctement les réformes réalisées par cette loi.

On le voit, ces exercices écrits sont de simples répétitions du cours du professeur. Celui-ci corrige les travaux des élèves et leur assigne un rang et des points suivant leur valeur. A la fin du semestre, une récompense consistant en livres est accordée aux deux premiers et la liste de tous les élèves qui ont obtenu au moins 75 points sur 100 est publiée dans l'ordre du mérite. De plus, le professeur propose un ou deux sujets de dissertations à traiter à domicile. Des récompenses sont accordées aussi aux deux meilleures. Une trentaine d'élèves suivent ce cours à Édimbourg.

Dans cette organisation embryonnaire de l'enseignement historique, il ne peut être question d'étudier les sources et d'inculquer aux élèves la méthode des recherches scientifiques. Tout au plus peut-on leur inspirer le désir de lire quelques manuels ou quelques grands ouvrages relatifs à l'histoire de la constitution anglaise. Les petits examens écrits, se répétant régulièrement, tiennent les élèves en haleine, mais ne les poussent pas dans la voie des recherches personnelles. Ce sont plutôt des exercices d'enseignement moyen.

Cette exclusion incompréhensible qui frappe les sciences historiques dans les Universités écossaises, semble ne pas devoir se perpétuer. Il paraît qu'un nouvel acte du Parlement est en préparation et qu'il aura pour effet d'étendre le programme des Facultés. Espérons que l'histoire y obtiendra enfin la place qui lui est reconnue dans les Universités de tous les pays civilisés et qui devrait lui être attribuée depuis longtemps dans la patrie de Robertson, de Walter Scott et de Carlyle.

II. UNIVERSITÉS DE CAMBRIDGE ET D'OXFORD

Aucune Université du continent ne produit sur le visiteur l'impression profonde que lui font les antiques Universités anglaises de Cambridge et d'Oxford.

Ces deux petites villes sont presque des villages, comme Gœttingue ; mais les superbes monuments universitaires qui y foisonnent, suffiraient à la gloire architecturale des plus grandes cités. Le style gothique anglais y brille dans toute sa splendeur. Où

trouver, si ce n'est à Bruges ou à Nuremberg, un ensemble aussi remarquable de chefs-d'œuvre de l'architecture civile du moyen âge? Et que dire des admirables jardins, des parcs peuplés de daims, des immenses prairies semées d'arbres séculaires, qui ajoutent les beautés d'une nature ravissante à la magnificence et au pittoresque des monuments! Les jours que j'ai passés à Cambridge et à Oxford, ne s'effaceront jamais de ma mémoire.

Ces constructions monumentales, presque toutes de style gothique et qui bordent des rues entières, sont des *Colleges* ou *Halls*, c'est-à-dire des internats pour les étudiants. La plupart sont aussi grands que les grands lycées de Paris. Il y en a 24 à Oxford (1) et 17 à Cambridge. Ils ont tous un beau jardin, une chapelle, qui est parfois une église splendide, un réfectoire monumental, une bibliothèque souvent très riche, une ou plusieurs cours intérieures. Dans certains collèges gothiques ces cours sont bordées de cloîtres superbes, comparables aux plus célèbres du continent. On se croirait dans un grand monastère du moyen âge. Mais ce ne sont pas des moines qu'on y rencontre. Les étudiants et les professeurs y circulent le matin, coiffés de leur bonnet noir et carré du haut, orné d'une longue floche de soie noire (2), sorte de czapska polonais, et ils portent coquettement par-dessus leur veston la toge de mérinos noir (3) qui rappelle le manteau noir à manches volantes du XVIIe siècle, qui est encore le costume de cérémonie des professeurs belges et hollandais; mais elle est plus courte et plus commode, étant d'étoffe légère et non de drap.

Après le second déjeuner (*luncheon*), que l'on prend à 1 heure, tous ces doctes bonnets et toutes ces graves toges disparaissent. Dans les jardins et par les rues de la ville circulent de tous côtés les étudiants en élégant costume de flanelle aux couleurs de leur collège ou de leur club. C'est que l'étudiant anglais d'Oxford et de Cambridge, fidèle à la maxime d'or : *Mens sana in corpore sano,* consacre au moins une couple d'heures par jour aux exercices corporels en plein air. En hiver, il joue au *football;* à la bonne saison, il s'adonne au canotage (*rowing*), au *cricket*, à la paume (*tennis*) et au *lawn-tennis*, ou il fait de longues excursions en voi-

(1) A Oxford il y a 21 collèges proprement dits et 3 *halls*, plus petits et plus pauvres que les collèges.

(2) A l'Université norvégienne de Christiania les étudiants portent une coiffure noire du même genre, à la longue floche de soie. Telle était du moins la coiffure de leurs députés que j'ai vus en 1877, aux fêtes du quatrième centenaire de l'Université d'Upsala.

(3) A Cambridge, j'ai vu aussi des toges bleues. A Glascow, la toge des étudiants était de couleur rouge vif.

ture, à cheval, ou juché sur son vélocipède, qui, le soir, est muni d'une petite lanterne et d'une sonnette pour avertir les promeneurs de se garer sur son passage.

Il faut avoir vu ces beaux jeunes gens, grands, élancés, souples, nerveux, hâlés par le grand air, se courber en cadence sur leurs rames ou renvoyer d'un vigoureux coup de raquette la balle blanche du *lawn-tennis*, au milieu de ces vastes jardins aux immenses pelouses unies comme un tapis et d'un vert tendre inconnu chez nous, à l'ombre de ces chênes, de ces hêtres et de ces tilleuls plus vieux et plus majestueux que les plus beaux du continent; il faut avoir admiré cette jeunesse superbe, pour comprendre combien sont à plaindre les pauvres étudiants des autres pays, logés à l'étroit, enfermés dans de grandes villes boueuses, ne faisant que rarement de longues promenades et ne se délassant que dans des brasseries surchauffées, pleines de fumée de tabac et d'odeurs fades de bière et d'alcool.

Le soir, les étudiants d'Oxford et de Cambridge reprennent le bonnet carré et la toge pour aller dîner avec les camarades et avec les maîtres (*tutors*) de leur collège dans le grand réfectoire commun (1), qui est en général une admirable salle gothique, ornée de portraits historiques et de vitraux armoriés (2). Après ce repas, ils vont passer leur soirée dans leur chambre ou dans celle d'un ami, ou dans les locaux splendides de la Société des étudiants, où ils trouvent les principaux journaux et revues des deux mondes (3). Jamais ils ne mettent les pieds dans les brasseries.

(1) Chaque étudiant prend son premier et son second déjeuner (*breakfast* et *luncheon*) dans son appartement, qui se compose d'une salle de travail assez spacieuse, d'une petite chambre à coucher et d'une chambre de débarras, appelée à Oxford « le trou du domestique » (*scout's hole*) et à Cambridge *gyp-room*. Il y a un domestique par demi-douzaine d'étudiants environ; il fait leurs chambres et leur apporte leurs repas. J'ai visité à Oxford une chambre d'étudiant dans Pembroke College. On y voyait peu de livres, quelques cartes de bal encadrant la glace, des portraits d'actrices en renom et trois coupes en argent, qui étaient des prix remportés à des concours de force ou de vitesse, très en honneur parmi la jeunesse universitaire d'outre-Manche. Évidemment, ce n'était pas dans la chambre d'un « piocheur » que le hasard m'avait conduit.

(2) Ce dîner est très soigné. J'ai dîné deux fois à la table des *tutors* à Baliol College d'Oxford. Le menu se composait de deux plats de poisson, de deux plats de viande et d'un plat doux; on buvait à volonté de la bière et du vin (ale, sherry, porto, bordeaux). Les étudiants du continent n'ont pas idée d'une pareille bombance quotidienne. Ajoutons que chaque étudiant d'Oxford ou de Cambridge coûte au moins 5,000 francs d'entretien par an à ses parents, bien que les vacances y soient très longues. Les étudiants pauvres obtiennent la dispense de cette résidence coûteuse dans les collèges et ne dépensent par an que 2,000 francs. On les nomme *unattached students*. C'est l'exception : à Oxford 2 à 300 sur une population de 2,500 étudiants.

(3) Avec le gendre du professeur Freeman, M. Arthur Evans, qui a été plein

Ils rentrent à 9 heures dans leur collège, où ils ne sont reçus après cette heure qu'en payant une amende. En rentrant après minuit on s'expose à des peines sévères.

Chaque collège est dirigé par des dignitaires grassement payés et pris parmi les hommes les plus distingués que l'Université ait formés. Ceci est surtout le cas du directeur ou *master;* qui est assisté de plusieurs lieutenants portant le titre de *tutors*. Ils ont pour mission de surveiller la conduite et les études des élèves. Ceux-ci préparent leurs examens sous la direction des *tutors*, qui leur indiquent les livres à consulter et les cours à suivre, leur font faire des exercices écrits, leur donnent des répétitions et leur font même de véritables cours pour suppléer aux lacunes de l'enseignement de l'Université.

Les *tutors* débarrassent ainsi les professeurs de la besogne fastidieuse de la préparation proprement dite aux examens. Libre de ce souci, le professeur donne son enseignement comme il l'entend. A Oxford il fait de temps en temps une grande leçon d'apparat, à laquelle viennent assister aussi les docteurs (*masters*), les dames, en un mot le grand public. En règle générale, il enseigne un peu comme les professeurs du Collège de France à Paris, sans être lié par un programme d'examen quelconque. Le collège au contraire ne connaît pas de plus grave souci à l'égard des pupilles que les parents lui ont confiés; car il y va de la réputation de l'établissement, qui se sent entouré de rivaux nombreux et non moins avides de succès.

Et ici il ne s'agit pas seulement de grades académiques; les richissimes Universités d'Oxford et de Cambridge, qui jouissent d'un revenu global annuel d'environ 600.000 livres sterling (quinze millions de francs) (1), confèrent chaque année au concours de

de prévenances pour moi, j'ai visité à Oxford l'*Union*, Société générale des étudiants. On y trouve une magnifique salle de lecture, un fumoir, une salle de café, une salle pour écrire des lettres et une grande salle de *debating*, où ont lieu les discussions publiques, qui se terminent toujours par le vote d'une motion. C'est un vrai club parfaitement organisé et monté sur un plus grand pied que les principales Sociétés aristocratiques de la Belgique.

(1) Voici quelques chiffres approximatifs sur les revenus de l'Université d'Oxford en 1877 estimés en livres sterling : 16,800 provenant de la rente d'immeubles appartenant à l'Université et de ressources analogues; 20,000 provenant du minerval des élèves ; 3,000 fournis par les profits de l'imprimerie universitaire, etc. Le total annuel peut varier de 35 à 40,000 livres sterling (865,000 à un million de francs). Dans ce chiffre ne sont pas compris les revenus des 24 collèges d'Oxford, dont ils disposent eux-mêmes : par exemple, Balliol, 6 à 7,000 livres, Merton 18 à 20,000, New-College 30,000 à 33,000 et Christ-Church 40 à 45,000. Il doit y avoir beaucoup de dépenses inutiles et même de gaspillage dans les choses matérielles qui n'ont rien de commun avec la science, pour

nombreuses bourses de *scholar* et de *fellow*. Les premières sont réservées aux étudiants. Ceux qui ont eu l'honneur de les conquérir, en sont très fiers et portent une toge plus longue que leurs condisciples. Ces bourses qui varient de 40 à 100 livres (1,000 à 2,500 fr.) et sont accordées pour un terme de trois, de quatre ou même de cinq ans, contribuent à alléger notablement les sacrifices que les parents s'imposent pour les études de leurs fils. Les bourses de *fellow* sont disputées par de jeunes savants qui ont terminé leurs études universitaires et désirent se consacrer à la science. C'est une institution admirable, parce qu'elle met l'homme d'étude à l'abri des préoccupations d'argent et lui permet de ne vivre que pour la recherche de la vérité scientifique. Parfois aussi on accorde une place de *fellow* à un savant renommé pour l'honorer et lui donner une position pécuniaire en rapport avec sa science. Ainsi Max Muller est au nombre des *fellows* d'Oxford. Récemment on a décerné à Oxford une place de *fellow* à M. S. R. Gardiner pour lui permettre de consacrer tout son temps à l'achèvement de sa remarquable *Histoire d'Angleterre* de 1642 à 1649. Les bourses de *fellow* (agrégés) sont garanties pour plusieurs et même pour de longues années et rapportent annuellement de 150 à 200 ou 300 livres (3,750 à 6,250 ou 7,500 fr.)

Surtout pour les bourses de *scholar* il s'établit entre les collèges une ardente émulation. On m'a assuré qu'à Oxford c'est Balliol College dont les élèves se distinguent surtout dans l'obtention des grades académiques et des bourses. Une foule d'hommes marquants dans les lettres et surtout dans la politique y ont été formés, tels que sir Stafford Northcote, le chef des torys, le cardinal Manning, le Lord Chief Justice Coleridge, le poète Swinburne, Matthew Arnold, le doyen Stanley, etc. Le Parlement de Londres compte actuellement une trentaine d'anciens élèves de ce collège.

En un mot, ce sont les Collèges qui forment les étudiants bien plus que l'Université elle-même. On peut presque dire que celle-ci n'est qu'une expression conventionnelle du langage académique, comme Metternich prétendait jadis de l'Italie qu'elle n'était qu'une expression géographique.

En résumé, Oxford et Cambridge m'ont apparu comme des milieux admirables pour le développement harmonieux du corps et de l'esprit. On y forme des hommes, des *gentlemen*, dans l'acception la plus élevée de ce noble mot. Au point de vue de

arriver à employer tous les ans ces sommes vraiment fabuleuses pour nous. *Much waste*, était le mot que j'ai entendu répéter partout.

l'organisation scientifique, je me figure ces deux Universités comme une sorte de Collège de France, entouré de nombreux internats, chargés du dressage des étudiants en vue des examens qui conduisent aux carrières libérales. Les collèges y jouent ainsi à peu près le rôle des Facultés belges, qui sont surtout des écoles professionnelles, avec cette différence que le travail libre et personnel des élèves est bien plus considérable en Angleterre.

III. L'ENSEIGNEMENT HISTORIQUE A CAMBRIDGE

Jusque dans ces dernières années, l'enseignement de l'histoire a été relégué à l'arrière-plan aussi bien à Oxford qu'à Cambridge. De temps immémorial cette dernière Université faisait avant tout fleurir les études mathématiques, et Oxford, les études relatives à l'antiquité classique, surtout les langues anciennes. L'histoire, qui ne rentre qu'indirectement dans ces deux spécialités, était singulièrement négligée.

Il y a plus d'un siècle, le roi George Ier avait fondé à Cambridge une chaire d'histoire moderne, dont le titulaire s'appelle encore *Regius Professor* (1). Le chef de la maison de Hanovre avait en vue l'éducation des fonctionnaires politiques et des diplomates. Mais plus d'une fois cette chaire fut confiée à des personnages qui n'étaient rien moins qu'historiens et qui en prenaient fort à leur aise avec leur enseignement historique. Elle fut occupée ainsi pendant de longues années par le poète Gray, qui ne fit jamais une seule leçon et pour qui sa place de professeur royal d'histoire moderne à Cambridge était une sinécure, d'ailleurs fort maigre, paraît-il, récompense glorieuse de ses mérites littéraires. Depuis une vingtaine d'années l'enseignement historique a pris enfin à Cambridge un développement plus sérieux, surtout depuis que M. J.-R. Seeley occupe la chaire d'histoire moderne. Cet éminent publiciste, qui est l'auteur de plusieurs livres à sensation parus d'abord sous le voile de l'anonyme, tels que *Ecce Homo* et *Natural Religion*, est l'un des historiens politiques les plus originaux et les plus savants de l'Angleterre contemporaine (2). Il a exercé une action décisive sur l'enseignement de l'histoire à Cambridge.

Dans cette Université le système des examens comporte une série de grands concours annuels (appelés *tripos*) qui ont lieu au

(1) A Oxford et à Cambridge, les chaires portent le nom de leur fondateur, qui fait aussi partie du titre du professeur.

(2) Ceux de ses ouvrages historiques qui sont le plus connus sur le continent sont : *Life and Times of Stein, Germany and Prussia in the Napoleonic Age*, 3 vol., 1878, et *The Expansion of England*, 1884.

printemps. D'abord ces concours roulaient spécialement sur les mathématiques, la science de prédilection de Cambridge. En 1824 on institua un second *tripos* pour le latin et le grec; en 1851, un troisième pour les sciences morales et un quatrième pour les sciences naturelles; en 1856, un cinquième pour la théologie. Puis vint le tour de la jurisprudence, à laquelle on avait rattaché l'histoire moderne à partir de 1870. Enfin un *tripos* distinct pour l'histoire universelle fut organisé en 1875.

Dans quatre des dix-sept collèges de Cambridge, les étudiants trouvent des maîtres spéciaux (*lecturers*) (1) pour les préparer à l'examen historique. Ce sont : Trinity-College avec M. B.-E. Hammond, King's College avec MM. O. Browning et Prothero, Trinity-Hall avec M. Thornely et Saint-John's College avec M. Tanner. On met trois ans à préparer cet examen, par lequel on conquiert le grade de B. A. (*Bachelor of Arts*) qu'on obtient aussi dans les autres *tripos*, chaque étudiant choisissant à sa guise une spécialité pour ce baccalauréat, qui en Angleterre est un véritable doctorat (2).

Voici en quoi consiste l'*historical tripos* (3).

L'examen porte sur l'histoire d'Angleterre (qui comprend aussi celles de l'Écosse, de l'Irlande, des colonies britanniques et de leurs dépendances); sur des parties indiquées de l'histoire ancienne, de l'histoire du moyen âge et de l'histoire moderne; sur les principes de l'économie politique et de la science du droit; sur le droit constitutionnel anglais et l'histoire de la Constitution anglaise; sur le droit public international mis en rapport avec l'étude détaillée de certains traités célèbres; enfin on fait faire par les récipiendaires une dissertation écrite sur *un* sujet d'*essay* à choisir par eux entre une dizaine de questions proposées.

Ce programme a été arrêté sur la proposition d'une commission constituée en 1873 et qui a formulé ses conclusions en ces termes :

« La commission estime que l'histoire, considérée comme

(1) Ces *lecturers* ou maîtres de conférences historiques attachés à ces quatre collèges jouissent d'un traitement qui varie de 150 à 300 livres sterling (3,750 à 7,500 fr.). Il y a aussi des répétiteurs privés, qui vivent du produit de leurs leçons.

(2) Le titre de docteur ou de M. A. (*Master of Arts*) s'obtient sans aucun examen, trois ans et demi au moins après qu'on a conquis le grade de B. A. On acquitte une taxe d'environ 20 livres sterling (500 fr.) et on comparaît devant le chancelier de l'Université, qui vous proclame M. A. avec un antique cérémonial pieusement conservé.

(3) Voir *The student's Guide to the University of Cambridge* Part IX, The historical tripos. Cambridge, 1882; et *Cambridge University Examination Papers*. Eastern Term, 1883. CLXXI. Eastern Term, 1884. CLXXXIX, Cambridge, 1883 et 1884.

spécialité d'un examen séparé (*tripos*), doit être assise sur une base plus large que ce n'était le cas lorsque l'histoire n'était qu'une partie accessoire d'autres examens. C'est pourquoi elle propose d'assigner une place à l'histoire ancienne et médiévale dans le *tripos* historique au même titre qu'à l'histoire moderne, afin que l'histoire soit présentée aux étudiants comme formant un tout scientifique.

« On propose aussi de faire marcher de pair les études historiques avec celles des principales sciences qui s'appuient sur l'histoire. »

Comme nous l'avons dit plus haut, la préparation de l'examen historique prend trois ans. En règle générale, ces trois années sont employées de la manière suivante. La première est consacrée à l'histoire générale d'Angleterre, à l'histoire économique et à un sujet spécial d'histoire ancienne. La deuxième année est employée à étudier la moitié de l'histoire de la Constitution anglaise, l'économie politique et un sujet spécial d'histoire du moyen âge. Pendant la dernière année l'étudiant termine l'étude de l'histoire de la Constitution anglaise et consacre le reste de son temps au droit international, à la philosophie politique et juridique, à un sujet spécial d'histoire moderne et à un sujet spécial de l'histoire des traités internationaux.

M. B.-E. Hammond, M. A., *fellow* de Trinity-College, qui a pris soin de rédiger des recommandations détaillées pour les étudiants en histoire (1), insiste sur les points suivants : « L'étudiant prendra un soin extrême de suivre les cours de collèges (*lectures*) roulant sur les sujets spéciaux de dissertations portés au programme; car s'il manque à une des leçons, il lui sera en général impossible d'obtenir aucun secours pour préparer cette partie du sujet indiqué; en effet, le maître de conférence (*lecturer*) ne répétera pas ses leçons, et il n'est pas à supposer qu'en dehors de lui quelqu'un ait étudié le sujet de manière à être suffisamment préparé pour l'enseigner.

« A côté de ces conférences ayant directement pour but de préparer à l'examen, l'étudiant suivra, cela va de soi, pendant ses trois années d'études les leçons du professeur royal d'histoire (M. Seeley). »

L'auteur entre ensuite dans des détails circonstanciés sur les livres à consulter par les étudiants. Comme cette partie des indi-

(1) Voir son article dans *The student's Guide of the University of Cambridge*, 1882.

cations de M. Hammond fait connaître l'esprit de l'examen, je crois bien faire de la transcrire ici.

« Pour l'histoire d'Angleterre, dit-il, il serait impossible de donner une liste d'ouvrages qui conviendraient uniformément à tous les élèves; car un étudiant qui, avant d'arriver à l'Université, ne possède pas les lignes générales de l'histoire anglaise ne trouvera pas le temps d'étudier autre chose que l'*History of England* de J.-F. Bright et la *Short History of the English People* de J.-R. Green. Ceux qui, au contraire, ont appris les faits généraux dans leurs études moyennes, pourront étendre leurs recherches à l'Université. Il est impossible d'acquérir une connaissance satisfaisante de l'histoire d'Angleterre par la lecture d'un ou de deux ouvrages; en tout cas, une partie de ces lectures devra précéder l'arrivée à l'Université. Il est rare de rencontrer un étudiant qui, en entrant à Cambridge, possède la connaissance des faits généraux telle qu'on la trouve dans les deux ouvrages mentionnés plus haut; mais celui qui est dans ce cas a une grande avance sur ses condisciples. Il peut immédiatement aborder l'étude sérieuse de l'histoire d'Angleterre et rattacher l'histoire constitutionnelle à l'histoire générale. Pour un élève ainsi préparé la liste d'ouvrages qui suit, sera utile.

« I. Pour la période anglo-saxonne : *Anglo-Saxon Kings*, de Lappenberg (traduit de l'allemand); *Norman Conquest*, chap. III, de Freeman, et *Old English History*, du même auteur. — II. Pour la période qui s'étend de la conquête normande à la révolution de 1640 : *History of England*, de Lingard (combiné avec quelque autre auteur, par exemple avec Mackintosh pour la Réforme); *Constitutional History* (ch. IX à XIII) de Stubbs, ainsi que ses *Documents illustrative of English History*, et *Constitutional History*, de Hallam jusqu'au chapitre XV. — III. Pour la période qui suit la révolution anglaise : Macaulay; *Reign of Queen Anne*, de Stanhope; les règnes de George Ier et II dans l'*History of England*, de Stanhope (Mahon); Massey, *Georges III;* Miss Martineau, *History of the Peace* (l'introduction); et pour l'histoire correspondante de la Constitution anglaise : Hallam, chapitres XV et XVI; et Erskine May, *Constitutional History*.

« Quant à l'histoire de l'Écosse, de l'Irlande et des colonies anglaises avec leurs dépendances, les parties qui se rattachent le plus directement à l'histoire d'Angleterre doivent naturellement attirer avant les autres l'attention des élèves. Les données générales seront fournies déjà par les ouvrages indiqués pour l'histoire d'Angleterre. Cependant il convient de mentionner ici les meil-

leures autorités pour certaines périodes de l'histoire moderne des Royaumes-Unis ; par exemple, pour l'Écosse : Burton, *History of Scotland from* 1689 *to* 1748 ; pour les colonies, leur passé et leur situation présente : Bancroft, *History of the United-States*, et Heeren, *Manual of the Political History of Europe and her Colonies* (trad. de l'allemand).

« Pour la philosophie politique et juridique : *la Politique* d'Aristote ; Guizot, *Histoire de la civilisation en Europe ;* Tocqueville, *l'Ancien Régime ;* Stuart Mill, *On representative Government ;* Freeman, *History of federal Government* (l'introduction) ; les *Institutes* de Justinien ; Gibbon, *Decline and Fall of Roman Empire*, chapitre XLIV ; Austin, *Province of Jurisprudence determined* (leçons 5 et 6) ; Maine, *Ancient Law ;* J.-F. Stephen, *General View of the criminal Law of England ;* Savigny, *System des heutigen Römischen Rechts*, vol. I (livre I et livre II, chapitre 1er). De cet ouvrage il existe une traduction française par Guenoux, sous le titre de *Traité du Droit Romain* par M. Savigny ; des extraits considérables se trouvent aussi en anglais dans Reddie, *Inquiries in the Science of Law* (2e édition) (1).

« Pour le droit constitutionnel et l'histoire de la Constitution anglaise : Blackstone, *Commentaries* (livre I, ch. II-XIII ; livre II, ch. IV-VI ; livre III, ch. III-VI ; livre IV, ch. XIX et XXXIII) ; Stubbs, *Select Charters ;* Hallam ; Erskine May ; Guizot, *Histoire de la civilisation en France ;* Bryce, *Holy Roman Empire*.

« Pour l'économie politique et l'histoire économique : Smith, *Wealth of Nations* (éd. Mc. Culloch, livre I, ch. I-V et X ; livres III et IV) ; Mill, *Political Economy ;* Brentano, *On the History and Development of Gilds and the origin of Trade Unions* (trad. de l'allemand) ; Leone Levi, *History of British Commerce* (2) ; Baxter, *National Income, The Taxation of the United Kingdom, National Debts*.

« Pour le droit international : Wheaton, *International Law* et *History of International Law*. »

M. Hammond fait suivre cette longue et intéressante énumération de quelques réflexions générales. « Il est possible, dit-il,

(1) Cette indication de la traduction française d'un ouvrage allemand s'explique par le fait que la connaissance de la langue allemande est très rare parmi les étudiants anglais, tandis que la connaissance du français est assez fréquente chez eux. On m'a affirmé que sur trois étudiants d'Oxford, un en moyenne était en état de lire un livre français ; au contraire, un sur cinquante seulement pouvait en faire autant d'un livre allemand. Néanmoins, peu de ceux qui lisent le français le lisent assez couramment pour consulter sans fatigue les auteurs français. A Cambridge, la situation est sensiblement la même.

(2) On se sert aussi de l'ouvrage récent de M. W. Cunningham, *The Growth of English Industry and Commerce*, 1882.

que certains étudiants seront en état de lire d'un bout à l'autre tous les livres indiqués dans la liste ci-dessus. Il est sûr que la plupart feront bien d'en lire un grand nombre. D'ailleurs, chacun doit juger par lui-même des lectures qu'il peut faire. Sur ce point on ne peut donner aucun conseil d'une application générale, si ce n'est que chaque étudiant devra lire en entier les livres qu'il prend en main, quitte à sacrifier les autres. Les dispositions et les préoccupations spéciales pourront seules déterminer ce qu'il faut lire et ce qu'il faut négliger.

« Pour les sujets spéciaux qui sont portés au programme de chaque année, le Comité ne recommande pas d'auteurs; les étudiants pourront obtenir des conseils auprès des maîtres de conférences qui traitent ces sujets dans leurs leçons. »

Ces sujets spéciaux sont arrêtés et publiés à l'avance. Les voici pour trois années consécutives : *Sujets pour* 1882. Histoire grecque (période de l'an 776 à l'an 479 avant Jésus-Christ), histoire de France (1302-1494), histoire d'Angleterre (1649-1714), histoire des traités internationaux (1648-1721). — *Sujets pour* 1883 : Histoire romaine (509-290 avant Jésus-Christ) en y comprenant les institutions politiques de la période royale, histoire de l'Europe occidentale (476-800) en y comprenant les relations avec l'Empire d'Orient, la Réforme en Angleterre (1509-1560), histoire des traités (1648-1697). — *Sujets pour* 1884 : Histoire grecque (510-403 avant Jésus-Christ), histoire d'Italie (1250-1494), histoire d'Angleterre (1603-1660), histoire des traités (1697-1763). Pour les sujets de cette dernière année, les étudiants devaient consulter surtout les ouvrages de Grote, Sismondi, Gardiner, Ranke (*Englische Geschichte* traduite en anglais), de Koch et Schœll (*Histoire abrégée des traités de paix entre les puissances de l'Europe, depuis les traités de Westphalie*, 15 vol., 1817).

Toutes les mesures relatives aux examens d'histoire sont arrêtées par un comité spécial, nommé *Board for History and Archaeology*, qui a été créé il y a une dizaine d'années et qui se renouvelle partiellement tous les ans. Les membres en sont élus par l'assemblée des anciens étudiants qui ont conquis leur grade de B. A. à Cambridge (1). Actuellement ce *Board* se compose de

(1) Le *Regius professor* d'histoire en est membre de droit. — A Cambridge et à Oxford, l'assemblée des anciens élèves diplômés (*graduates*) se réunit de temps en temps et exerce une action considérable sur toutes les questions d'organisation. Ainsi c'est cette assemblée qui a voté en 1884, à une forte majorité, l'admissibilité des femmes aux examens académiques de l'Université d'Oxford. Les Universités bénéficient largement en Angleterre du salutaire principe de *self-government*, qui est au fond de toutes choses dans cet heureux pays.

M. le professeur royal Seeley et de MM. Hammond, Browning. Prothero, Thornely et Tanner, les cinq *lecturers* ou maîtres de conférences des collèges qui préparent leurs élèves pour l'examen historique.

Ce *tripos* historique est un véritable concours et les noms des concurrents qui réussissent sont publiés d'après l'ordre de mérite. Il ne dure pas moins de cinq jours consécutifs et a lieu tous les ans vers la fin du mois de mai. Les récipiendaires sont réunis dans une grande salle et l'examen se fait entièrement par écrit. Voici comment les choses se sont passées en 1884 (1).

Le lundi 26 mai, les concurrents ont eu à répondre le matin (de 9 heures à midi) à neuf questions d'histoire grecque, et l'après-midi (de 1 à 4 heures) à neuf questions sur douze de philosophie politique. Ces dernières questions étaient les suivantes :

1. C'est un fait que parmi les hommes, les uns sont libres et les autres esclaves : l'esclavage de ces derniers est utile et juste (2) (Aristote, *Politique*, I, 15). — « Nous tenons pour évidente cette vérité : que tous les hommes ont été créés égaux. » (Déclaration de l'indépendance des États-Unis.). Quels arguments pouvez-vous invoquer à l'appui de ces deux thèses ? Examinez jusqu'à quel point il est possible de les concilier.

2. Exposez brièvement la nécessité et la nature des réformes opérées par Justinien dans la législation.

3. A l'époque historique des rois héroïques succède l'époque historique des aristocraties (Maine). — Prouvez cette thèse par l'histoire romaine et par celle d'un autre peuple de l'Occident ou du Nord en montrant le rôle joué par ces aristocraties dans le développement des lois.

4. Guizot considère la féodalité comme une espèce de gouvernement fédéral ; examinez les arguments en faveur de cette thèse et comparez la féodalité à d'autres confédérations anciennes et modernes.

5. Étudiez les causes du développement universel des villes durant le XIIe siècle, et examinez jusqu'à quel point on peut y voir une renaissance des institutions romaines.

6. Jusqu'où vont, d'après les principes d'Austin, les droits des sujets vis-à-vis du prince et les droits de ce dernier vis-à-vis de ses sujets ? Discutez la portée de ces doctrines quant aux luttes de Jacques Ier contre le Parlement.

7. Montrez que les lois suivantes ne sont pas des lois dans le

(1) Voir *Cambridge University examination papers*. Eastern Term, 1884.
(2) Ce texte d'Aristote était donné en grec aux récipiendaires.

vrai sens du mot : la loi du lynch, la loi canonique, la loi du cricket, la loi de l'offre et de la demande.

8. Montrez comment le Code pénal a été adapté successivement aux besoins des temps et donnez des exemples empruntés à l'histoire des lois relatives au crime de haute trahison (*Law of Treason*).

9. Exposez avec des exemples historiques l'influence que peut exercer l'opinion publique sur le gouvernement dans des pays qui n'ont pas d'institutions démocratiques ni représentatives.

10. Distinguez à l'aide des auteurs anciens et modernes les différentes méthodes qu'on peut appliquer à l'étude de la politique et comparez-en les avantages.

11. Quelle est la signification des termes « volonté nationale » et « conscience nationale » en tant que différents des désirs et des opinions des citoyens? Montrez l'importance de ces termes au point de vue du développement et du rang des États.

12. Pesez les avantages et les désavantages des différents modes employés pour élire le pouvoir exécutif dans les États démocratiques.

Ce choix de questions est remarquable ; il suppose un grand travail d'esprit chez les élèves; mais nous nous demandons si, alors que les récipiendaires n'ont que trois heures devant eux, les réponses obligatoires à neuf d'entre ces questions ne sont pas nécessairement superficielles et trop préparées d'avance.

Le mardi 27 mai, les concurrents eurent, le matin, à traiter neuf questions d'histoire de l'Italie, choisies dans la période de 1250 à 1494 ; et l'après-midi à répondre à neuf questions sur douze pour l'histoire d'Angleterre.

Le mercredi 28, il n'y eut qu'un examen, le matin de 9 heures à midi. C'était le jour consacré à l'*essay*, dissertation dans laquelle l'élève doit faire preuve d'initiative et d'originalité. Il avait à choisir pour le traiter en détail un seul des sujets proposés qui étaient :

1. La situation faite au travail dans l'antiquité, le moyen âge et les temps modernes.

2. La difficulté d'administrer les domaines nationaux.

3. Les raisons pour lesquelles il faut obéir à la Loi.

4. La possibilité d'une fédération entre l'Angleterre et ses colonies.

5. Thucydide et Clarendo

6. Le rapport qui existe entre la grandeur politique et la grandeur littéraire d'une nation.

Toutes ces questions touchent à la fois à l'histoire, à la politique et même à la philosophie. Elles marquent bien la tendance spéciale de l'enseignement historique de Cambridge. C'est d'ailleurs l'*essay* qui tend à constituer la partie la plus importante du *tripos* historique et à influer d'une manière décisive sur le rang assigné à chaque concurrent dans le résultat final de l'examen.

Le mercredi 29 mai, les récipiendaires eurent à traiter, le matin, neuf questions sur douze proposées pour l'examen de droit international. En voici la liste :

1. Quelle influence l'établissement de relations diplomatiques permanentes entre les États européens a-t-il eue sur le droit international et la politique? Exposez, pour la période qui va de 1697 à 1763, les limites assignées aux privilèges dont jouissaient les ambassadeurs étrangers.

2. Définissez la neutralité. Qu'entend-on par neutralité permanente? Est-elle reconnue par le droit international? Discutez les rapports qui existent entre le droit d'asile et les devoirs des neutres.

3. Quelles conditions sont exigées pour rendre valides au point de vue international les cessions de territoire? Qu'entend-on par gouvernement de fait?

4. Expliquez les termes *jus postliminii, jus avocandi, droit d'aubaine*. Développez la maxime : *Ut mores gentium mutantur et mutatur jus gentium.*

5. « D'après un usage barbare, dont le cabinet de Londres s'est plus d'une fois rendu coupable, l'amiral Boscawen attaqua le 18 juin 1755, sans qu'il y eût eu déclaration de guerre, deux vaisseaux de guerre français (1). » Cette accusation portée contre le gouvernement anglais s'appuie-t-elle sur la réalité des faits? Quel a été l'usage établi entre les nations européennes et les États-Unis au siècle dernier et dans ce siècle, quant à la déclaration précédant le commencement des hostilités?

6. Énumérez, en donnant leur date et en mentionnant les guerres qu'ils ont closes, les grands traités européens qui ont été confirmés par le traité de Paris en 1763. Quels furent les principaux traités de commerce conclus pendant la première moitié du XVIIIe siècle?

7. Indiquez avec précision les phases successives de la Grande Alliance. Quels étaient les engagements qui en liaient entre eux les membres, lorsque s'ouvrirent les négociations de paix en 1711?

8. Jusqu'à quel point les intérêts religieux étaient-ils mêlés

(1) Cette citation était donnée en français. J'ignore à quel historien elle a été empruntée.

à la guerre de la succession d'Espagne? Pouvez-vous citer des exemples de garanties formulées en faveur des droits religieux dans les traités conclus entre 1697 et 1763?

9. On a dit que la Russie était entrée en 1717 dans le concert des nations européennes. Faites la critique de cette thèse. Des progrès s'accomplirent-ils dans la politique étrangère de la Russie pendant les dix années suivantes?

10. Quelle était la portée de la Pragmatique Sanction de Charles VI et du pacte de famille de 1761? Indiquez quelques analogies historiques de ces actes et retracez brièvement l'histoire de la Pragmatique Sanction jusqu'aux débuts de la première guerre de Silésie.

11. Dans quelles circonstances éclata la guerre de la succession de Pologne et par quels arrangements se termina-t-elle? Discutez les reproches qu'on a faits à ces arrangements.

12. Retracez, par l'histoire des traités, les phases successives de la politique étrangère de l'Angleterre entre la paix d'Aix-la-Chapelle et le commencement de la guerre de Sept ans; faites le même historique pour la Russie entre cette guerre et la paix de Hubertsbourg.

L'après-midi du même jour, les récipiendaires eurent à traiter neuf des douze questions proposées d'économie politique et d'histoire économique. Ces questions portaient sur l'essence de l'économie politique, sur la substitution des machines au travail manuel, sur l'excès de production, sur les fluctuations de la population considérées au point de vue des salaires et de la rente, sur le libre échange, sur le système colonial des anciens et des modernes, sur la condition ancienne des classes rurales en Angleterre, sur la législation industrielle et les corps de métiers, sur le prêt à intérêt, sur les effets économiques de la guerre, etc. Presque toujours ces questions étaient rattachées à des faits historiques précis et devaient être traitées à la lumière des enseignements de l'histoire.

Le vendredi 30 mai fut, en 1884, le dernier jour du concours historique. Le matin, les récipiendaires eurent à répondre à neuf questions de l'histoire d'Angleterre, tirées de la période restreinte, de 1603 à 1660. La dernière était ainsi conçue : « Discutez l'importance et la valeur des ouvrages suivants : *Letters* de Baillie, *History* de Clarendon, *Collections* de Rushworth et *Memorials* de Whitelock. » Enfin, l'après-midi, il fallut traiter encore neuf questions sur douze relatives au droit constitutionnel anglais et à son histoire avec cette restriction que les récipiendaires étaient

tenus de répondre à deux au moins des trois dernières questions proposées. Les unes portaient sur l'interprétation de fragments d'anciens textes tirés des *Select Charters* de Stubbs (par exemple de la Grande Charte); d'autres demandaient à l'élève de discuter certaines assertions de Hallam, etc. Voici les trois dernières : 10. Retracez les origines du Parlement de Paris et des États généraux en France et exposez leurs vicissitudes sous la monarchie absolue. — 11. Ranke (*Weltgeschichte*, I, 354) a comparé la révolution athénienne de 411 avant Jésus-Christ à celles des républiques italiennes du XIVe et du XVe siècle. Expliquez ce rapprochement. — 12. Quelles étaient les relations politiques existant dans les colonies anglaises de l'Amérique du Nord avant la guerre de l'Indépendance et quelle était la position de ces colonies vis-à-vis de l'Angleterre?

Certes voilà cinq journées d'examen écrit bien remplies. Le *tripos* historique, qui combine jusqu'à un certain point les matières de l'agrégation d'histoire française et celles des épreuves de l'École libre des sciences politiques de Paris, constitue un ensemble redoutable et qui paraît quelque peu écrasant pour les récipiendaires, dont on exige, semble-t-il, des connaissances trop nombreuses, trop variées, trop étendues pour que cette culture générale n'aboutisse pas chez la plupart d'entre eux à des notions superficielles et sans base scientifique solide. Peut-être nous trompons-nous à distance; mais les apparences au moins sont en faveur de notre appréciation (1). Toujours est-il que ce programme surchargé du *tripos* historique n'effraie pas les étudiants de Cambridge, qui d'ailleurs y consacrent trois années d'études. Le nombre des élèves qui se présentent augmente régulièrement. En 1876, la première année, une douzaine seulement osèrent affronter le concours historique. Actuellement, il y en a une quarantaine tous les ans.

Si le programme du *tripos* historique semble nécessiter des études hâtives et un peu superficielles, les étudiants de Cambridge trouvent heureusement en M. Seeley un professeur qui se préoccupe surtout de les faire penser par eux-mêmes. Dans son cours de l'Université, qui comprend une leçon d'une heure par semaine,

(1) On me fait remarquer que toutes les connaissances portées au programme ne sont pas *exigées* rigoureusement des récipiendaires et qu'on se borne, puisqu'il s'agit d'un concours, à classer avant les autres l'élève qui en possède le plus. Cette pratique peut certes atténuer jusqu'à un certain point ce qu'il y a d'exorbitant dans le programme de l'examen; mais c'est le principe même de ces concours trop surchargés que nous critiquons.

il expose pour les étudiants des deux sexes (1) des sujets bien faits pour provoquer la réflexion chez ses auditeurs. On peut s'en convaincre en lisant le recueil de ses leçons de l'année 1881-1882 sur l'expansion de l'Angleterre (2), dans lesquelles il a étudié successivement les tendances de l'histoire d'Angleterre, la situation de ce pays au XVIIIe siècle, l'empire, le vieux système colonial, l'influence du nouveau monde sur l'ancien, le commerce et la guerre, les phases de l'expansion, la perte des colonies anglaises de l'Amérique du Nord, l'histoire et la politique, l'empire de l'Inde, comment les Anglais l'ont conquis et gouverné, l'influence de l'Angleterre et de l'Inde l'une sur l'autre, les phases de la conquête, les dangers intérieurs et extérieurs, conclusion d'ensemble. Ces leçons sont remplies d'aperçus originaux et profonds. Elles offrent aux élèves une sorte de philosophie de l'histoire d'Angleterre depuis le XVIIe siècle.

Mais c'est surtout dans son cours intime, appelé *Conversation-class*, que ce penseur, ce dialecticien de l'histoire politique doit exercer une influence décisive sur l'esprit des élèves d'élite qui profitent de cet enseignement. Comme MM. Waitz et Droysen père en avaient l'habitude lorsque j'ai visité Berlin en 1881 (3), M. Seeley réunit chez lui, dans son cabinet de travail, les étudiants qui veulent travailler sous sa direction. Le jeudi de chaque semaine, une heure le matin et une heure l'après-midi, il reçoit à tour de rôle les étudiants des deux sexes et discute avec eux les principes de la science historique et politique. Chacun de ces cours pratiques compte une quinzaine d'élèves. M. Seeley m'a affirmé que les jeunes filles s'y intéressent plus vivement que les jeunes gens, parce qu'elles sont moins blasées que les hommes sur tout ce qui touche aux études. Les demoiselles étudiantes sont en général des jeunes filles d'une vingtaine d'années. En 1884, M. Seeley comptait parmi elles miss Longfellow, la fille du grand poète américain.

Dans sa *Conversation-class* M. Seeley a adopté une méthode originale qui force les élèves à penser. La première leçon ne dure que quelques minutes. Le professeur pose la question : Qu'est-ce que l'histoire et quel est son but? Puis il invite les élèves à y réfléchir pendant une semaine; et ce n'est qu'à la leçon suivante, lorsque

(1) Il y a à Cambridge deux collèges spéciaux pour les étudiantes (*female colleges*).

(2) *The Expansion of England*. Leipzig, Tauchnitz, 1884.

(3) Voir mes notes et impressions de voyage sur l'enseignement supérieur de l'histoire en Allemagne, publiées dans la *Revue de l'instruction publique de Belgique*, t. XXIV et XXV.

tous ont mûrement pesé le problème, que le professeur le reprend après avoir recueilli les avis des élèves et discuté leurs réponses à la question portée à l'ordre du jour. On examine par le même procédé et dans des séances successives d'autres problèmes qui en découlent : L'histoire étant une science politique, qu'est-ce que la politique? Quelle est sa méthode? C'est la méthode historique. L'objet de l'histoire est la πόλις, la société, qui se manifeste par un phénomène, le gouvernement. Distinction et classification des sociétés. Ici M. Seeley développe son système de classification, dont l'exposition et la discussion prennent plusieurs mois. Les élèves produisent aussi des dissertations sur des sujets de leur propre choix. M. Seeley les examine, puis on les discute en commun. Il s'efforce surtout d'apprendre à ses élèves à ne pas se payer de mots ni d'à peu près. Il leur enseigne comment on acquiert des idées nettes et solides et comment on établit les vérités fondamentales de l'histoire et de la politique. Il combat surtout le dogmatisme mis à la mode par l'école radicale en Angleterre. « Je veux, me disait-il en souriant finement, former des sceptiques en politique, parce que chez nous personne ne doute plus en politique, alors que tout le monde doute en religion. J'ai très souvent parlé devant mes élèves de nos partis politiques (whig, tory et radical), en faisant leur histoire et la critique de leurs doctrines. Je n'ai froissé personne, parce que je me fais un devoir de parler avec l'objectivité allemande. Comme je vieillis, mes élèves me respectent plus que dans le temps et ne prennent plus autant la parole que dans les premières années de mon professorat à Cambridge; mais je leur pose continuellement des questions. Je regrette qu'ils n'osent plus argumenter contre moi comme il y a une dizaine d'années, alors qu'ils niaient hardiment ce que je soutenais, à ma grande joie. Je crois que ce genre d'exercices est le plus utile. Nos élèves anglais ne sont pas assez forts pour faire des travaux sur les sources, ce que les Allemands appellent *Quellenstudie*. D'ailleurs il y a un grand danger à se jeter à corps perdu dans l'érudition avant d'avoir acquis de solides idées générales. »

Depuis 1869 qu'il professe à Cambridge, M. Seeley a eu en vue de former des citoyens et des hommes d'État, ce dont les Universités ne se préoccupaient presque pas autrefois. « Voyez Gladstone, me disait-il. A Oxford, où il a fait de brillantes études, on ne lui a enseigné que le grec, le latin et Aristote. » M. Seeley s'efforce aussi d'attirer chez lui les étudiants sérieux pour causer avec eux seul à seul. Il se tient à leur disposition tous les soirs à 6 heures. En moyenne il reçoit ainsi un étudiant par jour. Cela me rappelait

la *Sprech-stunde* des professeurs allemands, cette admirable tradition des Universités germaniques.

L'exemple donné par M. Seeley a été suivi par M. O. Browning, lecturer de King's College, qui a créé en 1876 ce qu'il a nommé sa *Political Society*. Elle se compose d'un nombre fixe de douze étudiants qui se réunissent tous les lundis chez leur maître et sous sa présidence à 9 heures du soir pour discuter des questions de science politique. Les séances se prolongent d'ordinaire jusqu'à 11 heures. Chaque fois un membre donne lecture d'un *essay* écrit par lui; puis tous les autres sont requis de donner leur avis et souvent la discussion se termine par le vote d'une résolution comme dans un meeting. Il est tenu un procès-verbal de chaque séance. M. Browning a bien voulu me laisser feuilleter le dernier registre de ces *Records*. J'y ai noté les sujets suivants : Le socialisme de Platon. — Est-il désirable que l'Angleterre soit un Empire? (Résolu négativement par 6 voix contre 4.) — La responsabilité de Jacques Ier dans les événements de 1640-1642. — Le droit de l'Angleterre de capture privée sur mer, etc. M. Browning avait lu lui-même un *essay* sur les événements qui amenèrent la triple alliance en 1788 d'après des recherches faites par lui dans les archives de Paris et de Londres. Cette espèce de *debating-club*, dirigé par un maître plein d'entrain comme l'est M. Browning, doit contribuer utilement à faire réfléchir les membres de la *Political Society* sur les questions d'histoire et de politique spéculative.

Enfin un capital d'environ 30,000 francs (1) vient d'être mis en 1884 à la disposition de l'Université de Cambridge par le comité chargé d'honorer la mémoire de Thirlwall afin de fonder un prix annuel à décerner à l'étudiant qui aura produit la meilleure dissertation sur un sujet historique supposant des recherches originales. Ce *Thirlwall prize* est le seul qui existe à Cambridge pour encourager les études historiques (2).

Qu'il me soit permis d'exprimer ici toute ma gratitude à MM. Hammond et Browning, qui m'ont fourni beaucoup d'indications précieuses avec une extrême obligeance, et spécialement à M. le professeur Seeley, dont j'avais eu l'honneur de faire la connaissance aux fêtes d'Édimbourg et qui m'a offert à Cambridge une hospitalité charmante. Les heures que j'ai passées avec cet homme vraiment éminent, m'ont laissé un souvenir qui ne s'effacera pas.

(*A suivre.*) **Paul FREDERICQ.**

(1) 1,175 livres 10 sh., ou à peu près 29,375 francs.

(2) A Oxford, il existe depuis longtemps plusieurs prix historiques de ce genre, comme nous verrons plus loin.

DE

L'ENSEIGNEMENT DU DROIT

DANS LES UNIVERSITÉS ALLEMANDES (1)

Un cours d'introduction à l'étude du droit est regardé comme un préliminaire indispensable. Pour l'étudiant qui arrive à l'Université, le droit est une terre inconnue ; ne faut-il pas qu'on lui donne les instructions nécessaires au moins pour assurer ses pas dans la route qu'il va parcourir. Le cours d'encyclopédie et méthodologie est donc le premier auquel l'étudiant se fait inscrire ; c'est là qu'on lui montre la carte de la science en lui indiquant les diverses routes à suivre et le moyen de s'orienter. On ne veut pas que l'étudiant, jeté dès le début dans les questions les plus difficiles, soit saisi de fatigue et de dégoût, faute de connaître la méthode et les principes généraux. N'abordera-t-il pas plus fructueusement l'étude des textes, s'il a déjà des idées arrêtées sur les principes de la législation ? Le cours d'encyclopédie et méthodologie se complète utilement par le cours de philosophie du droit : ce cours est d'autant plus utile que, l'enseignement des gymnases se bornant à des notions sommaires de logique, sans s'occuper de la morale, l'étudiant allemand ne reçoit même pas cette petite initiation à l'étude du droit qu'on donne à nos élèves dans les classes de philosophie. Dans ces deux cours le professeur s'efforce de faire comprendre à des esprits novices le développement philosophique et historique de l'idée de droit, d'en analyser le contenu, de montrer que la science juridique forme un tout, et repose sur un fondement philosophique par essence. Ces notions sont bien sommaires sans doute ; elles ont l'avantage de dispenser les autres professeurs d'une introduction spéciale à leur cours, elles suffisent à guider l'étudiant au milieu du conflit des théories anciennes et modernes qu'elles lui font connaître, en même temps qu'elles lui permettent d'envisager le droit par ses côtés les plus élevés, en le rattachant aux principes métaphysiques qui le dominent et en lui montrant au-dessus des lois positives les principes,

(1) Voir le numéro du 15 mai.

trop oubliés parfois, du droit naturel. L'influence des théories de Hegel sur cet enseignement est encore aujourd'hui considérable.

Le XIXe siècle est l'âge d'or de l'étude du droit romain en Allemagne. Le nombre des ouvrages de droit romain qui ont paru depuis le commencement du siècle est incroyable. Et si l'ère des grands romanistes semble passée, comme après tout le droit romain reste la base principale du droit commun allemand, on comprend qu'il tienne dans les programmes des Facultés allemandes une place plus considérable que dans les nôtres. Il y a deux grandes catégories de cours de droit romain. Aux commençants sont destinés les cours d'histoire et d'institutions du droit romain, souvent réunis, presque toujours faits par le même professeur. Ces cours m'ont beaucoup plu. Celui d'histoire du droit romain (la première partie du cours d'ensemble lorsque les deux enseignements sont réunis) est presque un cours d'histoire, où le professeur, se servant beaucoup des travaux de Mommsen, de Marquardt, de Ihering, etc., montre le droit comme un chapitre de la vie nationale, après avoir fait assister à sa formation dans la vie populaire. Il recherche les causes qui ont présidé à ses transformations, et montre qu'elles ne sont ni le jeu du hasard, ni le résultat d'un caprice. Le cours d'institutions est un exposé rapide du droit privé, dans lequel on passe en revue les personnes, les choses, les obligations, le mariage, les successions. On ne sort guère des généralités. Mais là aussi la méthode historique domine. Le plan de ces cours s'éloigne complètement de celui des *Instituts* de Justinien : on prend les institutions à leur origine et on les suit dans leur développement, en montrant parfois comment à chaque époque elles réfléchissent les idées et les mœurs de la nation (1). Ces deux cours sont intéressants pour de jeunes esprits sortis nouvellement des études littéraires et appréciant plus les détails historiques que le droit proprement dit.

Au cours de pandectes, les élèves déjà initiés aux traits généraux du droit romain se fortifient dans l'étude des textes et apprennent en même temps tout ce qui, dans le droit romain, a encore une utilité pratique. On peut même dire assez exactement que le cours de pandectes est l'exposé de tout ce qui, dans le droit privé allemand actuel, est d'origine romaine. C'est l'ensei-

(1) Le droit public romain est dans ces cours l'objet de développements assez étendus. Quelquefois, le professeur cherche des termes de comparaison dans l'histoire ou le droit modernes (procédé auquel M. Mommsen a eu si volontiers recours). J'ai entendu, à propos de l'organisation des juridictions à Rome, exposer l'organisation judiciaire de l'Angleterre et l'histoire du procès de Sheridan.

gnement le plus lourd pour un professeur : deux heures par jour; et cependant il n'est guère possible, même en deux semestres, de donner également à toutes les parties du cours les développements nécessaires. J'ai entendu exposer la matière de la novation en vingt-deux minutes, et celle de la compensation en moins d'une demi-heure. Une partie du cours de pandectes fait l'objet d'un enseignement séparé sous les noms de : droits de famille et de droits de succession.

Cette prétention de faire un cours de droit actuel en expliquant le Digeste ne donne du droit romain lui-même qu'une image inexacte. Aussi a-t-on proposé soit de dégager le cours de pandectes de tout mélange de droit moderne, soit de développer le cours d'institutions et d'en faire un cours plus complet de droit privé romain, en rejetant dans des cours complémentaires l'exposé détaillé des parties les plus intéressantes. En raison du peu de temps dont ils disposent, et pour permettre aux étudiants de compléter eux-mêmes les notions qui leur sont données, quelques professeurs renvoient, dans le programme qu'ils distribuent à leurs auditeurs, aux paragraphes correspondants des manuels très répandus de Arndt ou de Windscheid. Beaucoup de ces programmes renferment des indications bibliographiques et des renvois aux textes principaux.

Les cours d'histoire du droit, quelque bien faits qu'ils m'aient semblé en général, n'ont pas auprès des élèves un très grand succès, ou, pour mieux dire, l'assiduité des étudiants qui y sont inscrits laisse beaucoup à désirer. Aujourd'hui, en Allemagne, on s'attache davantage aux études pratiques, laissant à une petite élite le champ des recherches purement scientifiques, et le soin de faire appel à la philologie et aux sciences auxiliaires de l'histoire pour empêcher l'enseignement du droit de s'enfermer dans un dogmatisme sans souplesse. Par le plan, la méthode, l'étendue des développements, les cours d'histoire du droit se rapprochent beaucoup de ceux qui se font aujourd'hui en France en première année. Toutefois, ils sont en général suivis par des étudiants qui, étant dans leur second ou troisième semestre, sont mieux à même de les comprendre et d'en profiter; ils se complètent en outre par mille détails historiques donnés à l'occasion dans les autres cours, et à l'aide desquels beaucoup de professeurs aiment à montrer le droit comme une réalité vivante, toujours en changement.

Le droit privé allemand est en grande partie du droit romain, et l'on pourrait ajouter : bien souvent du droit romain mal com-

pris. Là où les principes du droit romain ont cessé d'être en vigueur, le droit privé se compose d'emprunts faits soit au droit commun allemand, soit au droit local. Le trait distinctif de cet enseignement est donc une absence complète d'uniformité dans les Universités allemandes. Dans les cours de droit privé, on est loin de traiter tout l'ensemble de cette branche de la science ; on se borne aux parties qui ont leur base dans les idées ou institutions allemandes en y ajoutant l'exposé des modifications ou additions faites au droit romain. Et l'étude du droit privé se partage entre le cours de pandectes et le cours de droit privé commun, sous-travaillé à son tour par des législations particulières, comme le droit civil prussien dans la plus grande partie de la Prusse, le droit civil français dans les provinces rhénanes, le code civil saxon en Saxe, etc., lesquels sont l'objet d'un enseignement séparé. L'étudiant n'a donc pas de vue d'ensemble sur le droit privé, dont l'étude est, par la force même des choses, morcelée de la façon la plus fâcheuse (1).

Depuis la formation de l'empire, la codification a fait de grands progrès. Et si le nouveau code civil est encore loin d'être achevé, il existe déjà un grand nombre de matières sur lesquelles l'Allemagne possède aujourd'hui de très bons codes : ce sont le droit commercial, le droit criminel, la procédure civile, et l'instruction criminelle. Les cours où sont étudiées ces différentes matières sont ceux qui se rapprochent le plus des cours correspondants de nos Facultés (qui leur restent supérieurs à notre avis). Les développements sont un peu moins copieux ; ce sont des cours surtout exégétiques, mais où le professeur, en raison peut-être de la date récente de tous ces codes, donne à l'historique une large place. Des leçons entières sont faites sur l'histoire du crédit ou des assurances, sur les pénalités dans l'ancien droit, ou sur les origines du jury... On estime que ces développements seront pour les étudiants un excitant aux recherches personnelles plus que les détails infinis d'intérêt purement pratique que comporterait chaque article.

Très historiques aussi les cours de droit constitutionnel, de

(1) Voici comment l'Allemagne est partagée sous le rapport de la population et de l'étendue, entre les différentes législations :

	Kil. carrés.	Habitants.
Droit commun allemand.	223,254,3	18,455,797
Codifié en Saxe pour.	14,992,9	2,972,805
Droit territorial prussien	256,443,2	19,236,014
Droit civil français..	60,824,2	7,542,250
Codifié dans le grand-duché de Bade pour	15,081,1	1,570,254

droit administratif et de droit ecclésiastique. Toute la première partie du cours de droit constitutionnel n'est pour ainsi dire qu'une histoire du droit public allemand. Le cours de droit administratif sort moins de l'actualité : on comprend qu'un semblable cours, lorsqu'il est fait par un homme de la valeur de M. Gneist, le promoteur des grandes réformes qui se sont accomplies depuis douze ans, attire un nombreux auditoire. Le cours de droit ecclésiastique comble une lacune qui existe dans notre enseignement français. Les deux tiers de ce cours sont consacrés à l'histoire de la constitution de l'Église depuis les temps les plus reculés, de ses rapports avec l'État, de la réforme et des origines du protestantisme, ainsi qu'à l'exposé des sources du droit canonique (mais le droit canonique proprement dit, qui jadis se partageait avec le droit romain l'enseignement des Universités, est laissé de côté). La dernière partie du cours, à laquelle on donne aujourd'hui plus de développement qu'autrefois, est consacrée à l'exposé de la constitution actuelle de l'Église catholique et surtout de l'Église évangélique, et à l'étude de la situation des deux Églises vis-à-vis de l'État.

Le cours de droit des gens européen a beaucoup d'analogie avec le cours correspondant fait pour nos candidats au doctorat. On n'y parle guère que de droit public. Le droit international privé n'est pas l'objet d'un enseignement particulier ; on en dit à peine quelques mots au début du cours de droit privé ; aussi est-il permis de trouver que dans ce bel ensemble des cours des Universités allemandes, la législation comparée n'a pas reçu la place qu'elle mérite. Et de même qu'on a remarqué justement que les étudiants en histoire ne connaissaient guère que l'histoire de leur pays, de même les étudiants en droit sont fort ignorants des législations étrangères.

Quelques indications sur le nombre des étudiants inscrits aux divers cours permettront de mieux comprendre ce qu'est l'enseignement du droit en Allemagne. Quoique incomplet, ce tableau, dressé à l'aide des renseignements qui m'ont été donnés, soit au ministère de l'instruction publique, soit par les questeurs des Universités, permet de voir : 1° combien un professeur peut avoir d'auditeurs même dans une petite Université ; 2° dans quelle mesure un privat-docent peut faire concurrence à un professeur ordinaire ; 3° quel rapport il existe entre la gratuité d'un cours et le nombre des étudiants qui s'y font inscrire ; 4° enfin et surtout, quels sont les cours que les étudiants, libres de se faire leur programme d'études, suivent de préférence.

TABLEAU DE FRÉQUENTATION DES DIVERS COURS DANS LA FACULTÉ DE DROIT DE BERLIN.

	SEMESTRE D'HIVER 1882-83.		SEMESTRE D'ÉTÉ 1883.	
Droit naturel	Privatim	145		...
Encyclopédie du droit	2 cours privatim.	75 28	2 cours privatim.	36 28
Institutions du droit romain	Privatim	126	2 cours privatim.	48 23
Histoire du droit romain	—	108	2 cours privatim.	59 9
Pandectes	2 cours privatim.	183 76	1 cours privatim.	80
Droit des successions	3 cours —	223 35* 25*	4 cours privatim.	164 93 17* 16*
Droits de famille	Publice	**122***	Publice	**182**
Histoire de la procéd. civile romaine		...	—	**90**
Les Instituts de Gaius		...	—	**172**
Histoire du Corpus Juris Civilis		...	—	**182**
Droit privé allemand	Privatim	179	2 cours privatim.	209 19
Droit civil prussien	2 cours privatim.	190 121	2 cours —	150 62
Droit civil français		...		12
Histoire du droit	2 cours privatim.	203 39	Privatim	73
Explication du Miroir de Saxe	**Publice**	**105**		...
Procédure civile	2 cours privatim.	130 71	3 cours privatim.	102 65 13*
Organisation judiciaire	Publice	**68**		...
Droit pénal	3 cours privatim.	139 80 45	3 cours privatim.	76 38 29
Procédure pénale	3 cours privatim.	126 86 41	2 cours privatim.	114 71
La peine de mort		...	Publice	**279**
Droit constitutionnel allemand		400	3 cours privatim.	57 49 16
Histoire de la Constitution		...		...
Droit constitutionnel prussien		389		105
Droit administratif		...		...
Introduction au droit constitutionnel		...	Publice	**9**
Réforme de l'administration	Publice	**291**		...
Droit ecclésiastique	4 cours privatim.	123 82 38 26	3 cours privatim.	133 74 28
Droit du mariage	Publice	**176**		78
Droit commercial		286	2 cours privatim.	123 49
Droit de change	Publice	**363**	Publico	**148**
Faillite	—	**22***	—	**227**
Assurances		...	—	**155**
Législation des chemins de fer		...		...
Droit des gens	4 cours privatim.	141 86 40 35	3 cours privatim.	97 87 31
Exercices de droit pénal	Gratis	71	Gratis	50
— *de droit romain*	—	112		...
— *de droit civil*	—	286	Privatim	58
— *de droit commercial*	Privatissime	6	Gratissime	49
— *de droit ecclésiastique*	—	15	Privatim	2
— *de procédure*		...		...

Les chiffres gras désignent les cours publics. Les *, ceux de Privat-Docent.

TABLEAU DE FRÉQUENTATION DES DIVERS COURS DANS LA FACULTÉ DE DROIT DE GŒTTINGUE.

	SEMESTRE D'HIVER 1882-83.		SEMESTRE D'ÉTÉ 1883.	
Encyclopédie du droit	Publice	**18**	Privatim	11
Institutions du droit romain	Privatim	15	Réunis	69
Histoire du droit romain	...	12		20
Pandectes	2 cours privatim.	69	...	34
		27		14
Droit des successions	Privatim	29	...	18
Droits de famille	Publice	**67**	...	...
Histoire de la procéd. civile romaine	Privatim	31	...	...
Droit privé allemand	...	14	...	24
Droit civil hanovrien	...	6	...	...
Décisions du Reichsgericht	...	...	Publice	**34**
Histoire du droit	...	15	2 cours privatim.	23
				14*
Procédure civile	...	33	...	36
Droit pénal	...	19	2 cours privatim.	50
				14
Procédure pénale	...	27	...	35
Droit constitutionnel	...	27	...	28
Histoire de la constitution	...	4*	...	...
Droit administratif	...	44	...	...
Droit ecclésiastique	...	21	...	...
Droit commercial	...	35	...	41
Droit des gens	...	45	...	...

Les chiffres gras désignent les cours publics. Les *, ceux de Privat-Docent

TABLEAU DE FRÉQUENTATION DES DIVERS COURS DANS LA FACULTÉ DE DROIT DE BONN.

	SEMESTRE D'HIVER 1882-83		SEMESTRE D'ÉTÉ 1883.	
Droit naturel	...	...	2 cours privatim.	45
				32
Institutions du droit romain	Privatim	33	Réunis	76
Histoire du droit romain	...	30		
Pandectes	2 cours privatim.	61	...	35
		22		56
Théories choisies des obligations	Publice	**47**	...	...
Du pouvoir législatif à Rome	...	**8***	...	...
Histoire de la procédure romaine	...	...	Publice	**112**
Histoire du droit de Justinien	...	...	...	**19***
Droit public romain	Privatim	4*	...	..
Droit privé allemand	...	45	...	24
Droit civil prussien	...	25	...	...
Droit civil rhénan	...	63	...	...
Publicité des transmissions immob.	Publice	**59**	...	...
Droit hypothécaire	...	...	Publice	**30***
Du pouvoir législatif dans l'empire	...	...	...	**33**
Histoire du droit	Privatim	35	Privatim	53
Droit pénal	...	45	...	18
Procédure pénale	...	33	...	55
Lois de police	...	...	Publice	**58**
Droit constitutionnel	...	...	Privatim	36
Constitution de l'empire	Publice	**40**	...	...
Droit administratif	Privatim	36	...	61
Droit ecclésiastique	...	72	...	41
Droit du mariage	Publice	**101**	...	...
Biens de l'Église	...	...	...	**54**
Droit commercial	Privatim	43	Privatim	42
Droit de change	Publice	**39**	Publice	**61**
Faillite	...	...	Privatim	15
Législation des chemins de fer	Privatim	80	...	...
Théorie des salaires	Publice	**70**	...	48
Droit des gens	...	...	...	...

Les chiffres gras désignent les cours publics. Les *, ceux de Privat-Docent.

De semblables fluctuations dans les chiffres des auditeurs seraient en France tout à fait impossibles, chaque étudiant n'ayant qu'à suivre le chemin qui lui est tracé d'avance. En Allemagne, au contraire, au principe de liberté d'enseigner chez le professeur correspond le principe de liberté d'apprendre chez l'étudiant. Une fois immatriculé, celui-ci règle son travail comme il l'entend. Nul programme d'examen nettement déterminé ne lui indique chaque année avec rigueur les cours qu'il doit suivre : il lui suffit d'être inscrit à un cours privé par semestre pour pouvoir se dire étudiant de l'Université. Le reste, il peut l'apprendre comme il veut.

Les Allemands ont conservé la vieille idée qu'ils se faisaient des étudiants : ils les regardent comme des jeunes gens « ne relevant que d'eux-mêmes, cherchant la science de leur propre mouvement avec l'entière liberté de s'organiser un plan d'études, de déterminer l'ordre dans lequel ils suivront les cours et de fixer eux-mêmes leur ration de nourriture ». (Helmholtz.) On tient qu'un système de contrainte ne peut qu'ôter à l'étudiant le goût du travail et l'amour désintéressé de la science (1). L'enseignement de l'Université s'adresse à des jeunes gens laborieux, et n'a point pour but de faire travailler à coups d'examens ceux qui ne veulent rien faire, et qui, mauvais étudiants d'abord, ne feraient plus tard que de mauvais serviteurs de l'État. Au surplus, il n'y a point en ce moment pour les différentes carrières auxquelles l'étude du droit peut conduire pénurie de candidats.

On se dit qu'une même méthode ne peut convenir à toutes les intelligences. Si la méthode officielle est mauvaise, l'État devient responsable de la fausse direction de l'enseignement. C'est l'usage dans quelques Universités de remettre à l'étudiant un plan d'études dressé par la Faculté, et qui, d'ailleurs, n'est pas toujours suivi par lui. La Faculté de Berlin se borne à recommander aux étudiants de suivre pendant les deux premiers semestres les cours d'encyclopédie du droit et de droit naturel, d'histoire et d'institutions du droit romain, de pandectes et d'histoire du droit allemand. Elle les engage aussi très vivement à fréquenter les séminaires, à suivre quelques cours de philosophie, de philologie et d'histoire, et à consacrer plus de six semestres à leurs études (2). La Faculté de Giessen fait afficher au tableau noir deux modèles

(1) Un vieil adage dit que l'étudiant est un *animal quod non vult cogi, sed persuaderi*. Et les plans d'études recommandés par les professeurs sont accompagnés de la mention *dass sie hiermit nicht zwingen, sondern nur rathen wollen*.

(2) Vorschriften für die Herren Studirenden der Rechte. 2 janvier 1883. La Faculté de droit de Strasbourg, où l'influence française est plus marquée, dis

de plans d'études, mais si différents l'un de l'autre qu'ils ne font que témoigner des ménagements infinis avec lesquels on entend traiter l'étudiant (1). Celui-ci s'en rapporte de préférence aux indications d'un camarade ou aux conseils personnels qui ont pu lui être donnés ; il consulte la commodité des heures, et, surtout en raison de cette habitude des étudiants de changer fréquemment d'Université, il profite de son séjour dans telle ou telle ville pour entendre les professeurs les plus réputés qui s'y trouvent.

Que cette extrême liberté n'ait pas quelques inconvénients, c'est ce que personne n'oserait soutenir. Mais il ne faut pas oublier que le gymnase, n'ayant en principe pas d'internes, et l'enfant faisant de bonne heure l'apprentissage de la liberté, on est moins frappé du danger que peut courir la jeunesse en passant de la discipline du collège à la vie émancipée de l'étudiant. La dose habituelle est de trois cours par semestre ; les plus zélés vont jusqu'à cinq.

L'assiduité n'est pas partout satisfaisante ; à Berlin, la moitié au plus des étudiants inscrits assiste régulièrement au cours. A Leipzig, la proportion des présences est plus considérable et s'élève aux deux tiers, quelquefois aux trois quarts des auditeurs

tribue aux étudiants un *Studienplan* assez précis, où les cours sont répartis dans une période de *quatre* ans, et où l'on recommande très vivement aux étudiants en droit de suivre quelques cours de philosophie et d'histoire.

(1) *A*. CAS OU L'ÉTUDIANT COMMENCE SES ÉTUDES PAR LE SEMESTRE D'HIVER

1er semestre. — Encyclopédie du droit; institutions et histoire du droit romain.

2e semestre (été). — Pandectes, économie politique, théorique ; philosophie du droit.

3e semestre (hiver). — Histoire du droit allemand ; successions ; droit constitutionnel ; procédure civile ; économie politique pratique.

4e semestre (été). — Droit commercial et droit des changes ; droit pénal ; 2 (séminaire ou) exercices.

5e semestre (hiver). — Droit privé allemand ; procédure pénale ; procédure de la faillite ; droit des gens ; procédure civile romaine ; exercices.

6e semestre (été). — Droit ecclésiastique ; droit civil français ; exercices.

B. CAS OU L'ÉTUDIANT COMMENCE SES ÉTUDES EN ÉTÉ.

1er semestre. — Institutions et histoire du droit romain ; économie politique théorique.

2e semestre (hiver). — Pandectes ; histoire du droit allemand ; économie politique pratique ; procédure civile romaine.

3e semestre (été). — Successions ; droit pénal ; droit ecclésiastique ; droit commercial.

4e semestre (hiver). — Droit privé allemand ; procédure civile ; droit constitutionnel ; exercices (séminaire).

5e semestre (été). — Philosophie du droit ; droit civil français ; 2 exercices.

6e semestre (hiver). — Droit des gens ; encyclopédie du droit ; procédure pénale ; procédure de la faillite ; exercices.

inscrits. Il faut distinguer avant tout le semestre d'hiver du semestre d'été. Si, dans ce dernier, certaines Universités, celles des pays rhénans, par exemple, Bonn, Marburg, Tubingue, Freiburg, Heidelberg, etc., voient augmenter leurs recrues, le nombre des présences aux cours n'augmente pas dans la même proportion. Un des professeurs les plus appréciés de Bonn, me disait que sur 65 auditeurs inscrits à son cours privé, il n'en venait jamais plus de trente, pendant ce semestre d'été 1884, et que sur 90 étudiants inscrits à son cours public, 40 au plus y avaient assisté. Il est vrai que c'est dans la Faculté de droit que l'assiduité laisse le plus à désirer; il se peut d'abord que le cours, par sa forme froide et terne, manque un peu de chaleur communicative et d'attrait, surtout lorsqu'il se réduit à une simple lecture. Ensuite les étudiants en droit, appartenant pour la plupart aux classes aisées de la société, sont plus enclins que leurs camarades des autres Facultés à la paresse et au plaisir. Enfin, il existe en Allemagne un grand nombre de manuels de droit fort bien faits, rédigés par des professeurs de talent, et où l'étudiant trouve un guide sûr, en même temps que des renseignements bibliographiques et un choix de textes qui lui évitent de longues recherches. Il m'a semblé que l'étudiant allemand, par suite de ses qualités de patience et de ténacité, travaille plus volontiers que l'étudiant français dans les livres. En France, un cours même médiocre en apprendra plus à l'étudiant qu'un très bon livre; je doute qu'en Allemagne il en soit ainsi (1).

Aucune disposition vraiment efficace n'est prise pour assurer l'assiduité. En se faisant immatriculer, l'étudiant reçoit un cahier appelé *Anmeldungsbuch*, où il inscrit chaque semestre les cours publics ou privés qu'il se propose de suivre. Au début et à la fin du semestre, le professeur doit apposer sa signature qui tient lieu de certificat et n'est jamais refusée. Les professeurs s'abstiennent systématiquement de tout contrôle sur les étudiants. Que ceux-ci soient attentifs ou non, c'est leur affaire. Le professeur qui voudrait exiger l'exactitude ou l'attention leur semblerait s'abaisser au métier de « Lehrer ». Une circulaire du 13 janvier 1825 qui recommandait au professeur de s'assurer de l'assiduité de ses élèves est tombée en désuétude (2).

Ce qui excite le plus l'étudiant à l'assiduité, c'est qu'il faut

(1) Schopenhauer a été jusqu'à dire : *Die todte Sprache eines Buches lehrt mehr als die viva vox eines Schafes.* — L'industrie des répétiteurs n'est aussi que trop florissante.

(2) Une autre circulaire du 29 juin 1827 prescrivait au professeur de faire de

payer tous les cours principaux. Économes pour la plupart, les étudiants apprécient davantage un enseignement qui leur coûte un sacrifice ; ils se dispensent moins volontiers d'un cours pour lequel ils ont dû débourser quelque chose, et n'oublient pas que chaque leçon est la représentation d'une somme d'argent.

L'attention des élèves qui assistent au cours est très satisfaisante. L'étranger est frappé du calme et du silence qui y règnent ; les jeunes gens font la discipline eux-mêmes ; ils arrivent quelques minutes avant le professeur, causent ou se promènent ; dans quelques Universités il leur est permis de fumer. Quand le professeur entre, le silence se fait immédiatement et chacun se prépare ; un étudiant n'assiste pas à une leçon s'il n'a pas l'intention d'écouter. S'il ne se sent pas d'humeur à entendre parler de choses sérieuses pendant trois quarts d'heure, il ne vient pas à l'Université et personne ne lui en sait mauvais gré. Ceux qui assistent au cours écoutent donc dans un silence religieux presque toujours en prenant des notes : beaucoup savent sténographier. Mais ils écoutent plus qu'ils ne jugent, croient à leur maître plutôt qu'ils ne le discutent. J'ai souvent surpris un sourire d'approbation sur leurs lèvres, un signe de mécontentement ou d'incrédulité jamais. Si, à beaucoup d'égards, le Germain ignore ce que nous appelons les convenances, vis-à-vis des professeurs du moins sa déférence est parfaite. Il n'en est pas de même à l'égard des retardataires ; le cours une fois commencé, il n'est plus admis que la porte s'ouvre. Ceux qui la franchissent sont accueillis par un frottement de pieds significatif et quelques-uns reculent devant cette marque de mécontentement. Il semble que l'attention du disciple comme la parole du maître ait quelque chose de sacré.

Ce n'est pas seulement pour sa formation intellectuelle, c'est aussi pour sa conduite que l'étudiant allemand relève dans une certaine mesure de l'Université, et est assujetti à des règles particulières. Par le seul fait de son immatriculation, il devient citoyen académique, reçoit une carte qu'il doit toujours porter sur lui, et est soumis à une discipline spéciale exercée par le recteur, le juge académique et le sénat. Avant 1879 il y avait plus : le juge académique (personnage nommé par le ministre, et qui a rang de professeur avec droit de siéger dans le sénat) exerçait une

temps en temps circuler pendant son cours une liste sur laquelle les auditeurs présents devaient s'inscrire. Des amis attentionnés ne manquaient pas d'y ajouter les noms des absents, souvent deux fois par mégarde. Ou bien on inscrivait des noms de fantaisie : Cujas, Leibnitz, Gaius, Justinien, etc. La tentative faite en 1833 à Erlangen de créer un Éphorat n'a pas mieux réussi.

juridiction en ce qui concernait les dettes civiles et les délits de toute sorte des étudiants (voy. Landrecht, II, 12, §§ 84-127). Il avait le droit d'infliger jusqu'à quatre jours de prison; et pour les délits graves il instruisait l'affaire et présentait un rapport au sénat. Une Université ressemblait à une garnison, indépendante de la municipalité et soustraite aux lois ordinaires appliquées aux autres citoyens.

Il y avait autre chose dans cette organisation qu'un privilège accordé à la jeunesse paresseuse ou turbulente. Les années que passe un jeune homme à l'Université, disait-on pour justifier cette exception au droit commun, ne sont-elles pas comme une sorte de noviciat à la vie civile? N'y a-t-il pas avantage à soumettre l'étudiant à un régime intermédiaire entre l'autorité de la maison paternelle et celle des lois sociales? Les lois faites pour la généralité des citoyens conviennent-elles parfaitement à ces agglomérations de jeunes gens dans la fougue de l'âge et l'effervescence des passions, et faut-il traiter par exemple un rassemblement momentané d'étudiants qui, pour un motif puéril, aura fait du tapage, comme un attroupement séditieux ou une révolte?... Il n'en est pas moins certain que la juridiction académique avait engendré beaucoup d'abus, le juge se montrant souvent trop paternel. Aussi a-t-elle été définitivement supprimée par la loi du 24 avril 1878, § 13, complétée par la loi du 29 mai 1879 et le règlement du 1er octobre de la même année. Les étudiants sont soumis aux dispositions générales du droit commun. Toutefois, les parents ou tuteurs ne peuvent refuser le payement des honoraires dus aux professeurs, sous prétexte qu'un étudiant était mineur ou sous puissance paternelle au moment où il a suivi le cours. — La loi nouvelle marque une conquête du gouvernement sur l'autonomie des Universités.

Il ne subsiste plus aujourd'hui que la discipline académique; elle s'applique dans les cas suivants : violation des règlements universitaires; actes de nature à troubler le bon ordre de la vie académique ou à porter atteinte à l'honneur des autres étudiants; dettes et prodigalité, conduite scandaleuse, manque de respect envers les professeurs ou les employés de l'Université, fréquentation non autorisée d'un cours privé auquel on n'est pas inscrit, lacération des affiches du « tableau noir », tapage, jeux et paris défendus, mises en interdit, provocation en duel, ou participation quelconque à un duel, ivresse ou immoralité. Est aussi passible d'une peine l'étudiant qui pendant la durée du semestre s'éloigne de la ville sans autorisation du recteur.

Les peines qui peuvent être appliquées sont : l'admonestation, l'amende jusqu'à 20 marks, le *carcer* jusqu'à deux semaines, la suppression d'un semestre, la menace d'exclusion, l'exclusion de l'Université, la relégation (exclusion de toute Université). On en use avec indulgence ; les jeunes gens les plus fiers s'y soumettent volontiers, et c'est un motif de confiance pour les familles de savoir que si leurs fils sont exposés aux dangers qu'offre toujours la réunion d'une foule de jeunes gens, ils sont du moins toujours traités avec égards et repris avec bienveillance (1).

On a dit que les écarts de la liberté individuelle trouvaient aussi un contrepoids dans la solidarité du compagnonnage, dans la vie à demi commune des *Corps* et des *Burschenschaften*. Les occupations frivoles de ces petites républiques aux mœurs bruyantes et batailleuses n'inspirent guère de sympathie. Elles sont du reste sévèrement jugées par les professeurs : je n'ai trouvé quelque indulgence à cet égard que chez ceux qui en avaient eux-mêmes fait partie. Il est vrai que dans les statuts de beaucoup de Sociétés d'étudiants le mot « Wissenschaft » figure à une place d'honneur ; mais la science tient peu de place dans ces réunions où la bière coule à grands flots, et les associations purement scientifiques qu'on a cherché à créer ont vite perdu ce caractère. On ne saurait flétrir trop énergiquement cette vie de brasserie où des journées entières se passent à boire, jouer, chanter, fumer. La nature indolente et apathique de l'Allemand reprend le dessus ; les vapeurs de la bière et la fumée du tabac forment autour de lui une atmosphère lourde et chaude dont il n'aime pas à sortir. De travail il n'est pas question ; cette existence désœuvrée n'a même pas le contrepoids nécessaire d'exercices physiques. L'habitude des *Frühschoppen*, et les séances interminables du soir à la Kneipe, paralysent, au moins pendant les premiers semestres, toute la vigueur de l'étudiant. Les réunions tumultueuses dans les lieux publics, les tapages nocturnes, les rébellions contre les agents de l'autorité alternent avec les duels, duels sans danger sérieux, *Mensuren*, comme on les nomme, qui permettent de mesurer au nombre d'estafilades reçues la valeur de l'individu ! Le patriotisme auquel paraît faire croire ce semblant d'ardeur belliqueuse ne joue aucun rôle dans ces distractions sauvages où la vanité seule trouve quelque satisfaction (2).

(1) La loi nouvelle de 1878 permet aux juges d'autoriser les étudiants à subir dans la prison académique tout emprisonnement d'une durée inférieure à quinze jours.

(2) Il faut lire les intéressants débats qui ont eu lieu au Reichstag en janvier

Je ne veux rien exagérer, mais il est certain que les étudiants laborieux, dans la Faculté de droit surtout, sont en minorité : j'ai recueilli à cet égard des plaintes très vives de plusieurs professeurs. Il est du moins un des usages universitaires qui tourne au bien général : c'est l'usage presque universel chez les étudiants de changer fréquemment d'Université. Il est fort rare qu'on reste trois ans dans la même ville, alors même qu'on y habite avec ses parents (1). Ce n'est point assurément l'intérêt des études qui joue le principal rôle dans ces déplacements si fréquents. Et on ne pourrait expliquer par des raisons scientifiques l'affluence des étudiants pendant le semestre d'été dans certaines villes plus agréablement situées. Le bien sort ici du mal : cette circulation entretient la vie, du centre aux extrémités; elle est le meilleur remède contre une centralisation dangereuse. C'est par elle que des Universités installées dans de très petites villes arrivent à un degré de prospérité surprenant, et qu'un professeur, où qu'il soit, s'il a du talent, est sûr de ne pas être oublié. Ces habitudes de déplacement, plus répandues aujourd'hui que jamais, existent chez les bons élèves comme chez les mauvais. C'est un des faits les plus importants de la vie universitaire en Allemagne.

IV

L'institution des séminaires est un des traits les plus caractéristiques de l'enseignement supérieur allemand. M. de Sybel a dit qu'elle était l'âme des Universités.

Réduit à un rôle passif, l'étudiant qui se borne à suivre des cours exerce sa mémoire plus que son intelligence. Le cours ne suffit pas à éveiller même chez les mieux doués le goût d'une étude spéciale, d'une recherche déterminée; au surplus, l'étudiant allemand manque d'initiative; sa nature indolente est plus capable de persévérance que de spontanéité. Présent aux cours, il suit avec attention, mais rentré chez lui il cherche rarement à éclaircir ses idées si elles sont restées confuses, et le travail personnel, tant que la perspective de l'examen n'est pas imminente, reste à peu près nul. Il ne sait pas encore qu'apprendre à connaître

et février 1884. La *Revue internationale de l'Enseignement* en a donné une excellente analyse.

(1) Königsberg, Breslau et Tubingue sont les villes où les étudiants restent le plus longtemps : 4 semestres au moins; Bonn et Heidelberg celles où ils séjournent le moins : 2 semestres seulement.

par soi-même telle ou telle branche de la science, c'est le meilleur moyen d'y trouver du charme.

C'est surtout dans la Faculté de droit où l'étudiant est plus complètement abandonné à lui-même que l'utilité d'un stimulant est manifeste. Les études juridiques sont bien souvent aussi en Allemagne une ressource pour ceux qui ne se sont pas encore reconnu de vocation pour une carrière déterminée. Et on trouve parmi les étudiants en droit un grand nombre de jeunes gens qui, ne se sentant de goût pour aucune branche particulière de la science, sont prédisposés à une apathie à laquelle un enseignement plus vivant que celui du cours peut seul remédier. S'il est vrai que l'enseignement supérieur doit chercher surtout à faire la science et à former les savants, ce but ne peut être atteint pleinement dans une salle de cours, fût-elle fermée aux passants. Il faut pour y arriver une intimité plus grande permettant au professeur d'agir directement sur quelques disciples d'élite qui se pénètrent de son esprit, s'attachent avec lui à la poursuite de la vérité et lui servent au besoin d'auxiliaires. Grâce à l'organisation semestrielle des études, le cours proprement dit est en Allemagne assez sommaire. Il faut autre chose que ces notions générales, autre chose même que les interrogations qu'on y joint quelquefois, pour que le professeur puisse discerner les aptitudes spéciales de ses élèves, soutenir leur bonne volonté, les relever surtout du rôle de simples auditeurs et éveiller leur activité intellectuelle.

Ces considérations expliquent la création des séminaires organisés dans les Facultés de droit à l'imitation des séminaires de philologie, d'histoire, de mathématiques, dont les plus anciens remontent au premier quart de ce siècle (1).

(1) Le séminaire philologique de Berlin fut créé en 1812. Dans les Facultés de médecine, les exercices pratiques établissent un lien entre le maître et l'élève. — Et pourtant les étudiants des Facultés de philosophie et de médecine ont déjà étudié, avant d'entrer à l'Université, les éléments de quelques-unes des sciences qu'ils vont approfondir. L'étudiant qui se fait immatriculer dans la Faculté de droit n'a au contraire aucune notion de l'enseignement qu'il s'est, un peu au hasard quelquefois, décidé à suivre. On comprend de quelle importance peut être pour lui l'influence personnelle, la direction immédiate d'un professeur.

Les séminaires dans les Facultés de droit sont tous de création récente. Il est probable qu'on en créera dans toutes les Universités où il n'en existe pas encore. Celui de Giessen doit s'organiser en 1885. Il paraît que dans plusieurs villes la création des séminaires de droit tient à cette circonstance que beaucoup d'étudiants en droit s'occupaient trop de politique et se mêlaient plus qu'il ne convient aux questions brûlantes du jour. On voulut utiliser d'une façon meilleure leur besoin d'activité.

« Le séminaire juridique, dit le paragraphe premier des statuts de Berlin a pour but d'initier les étudiants au travail scientifique personnel,à l'aide d'exercices exégétiques, historiques et dogmatiques, et de les préparer à des recherches scientifiques originales (1). »

Le paragraphe premier des statuts du séminaire de Breslau assigne à l'institution un but à la fois plus modeste et plus varié : « Exciter les étudiants à approfondir les matières qui leur ont déjà été enseignées, au moyen des exercices suivants : exégèse sur les sources du droit, solution de questions de droit pratique, rédaction de travaux écrits, conversation sur les différentes branches de la science juridique (2). »

Les statuts des autres Facultés se rapprochent plus ou moins de l'un ou l'autre de ces types. Voici, au surplus, les autres dispositions principales du règlement de Berlin :

« § 2. Le séminaire de droit comprend trois sections,s'occupant la première de droit romain, la seconde de droit germanique, la troisième de droit canonique.

« § 3. Ne peuvent faire partie du séminaire que les étudiants en droit immatriculés à Berlin. Ils doivent dans ce but se présenter d'abord au professeur qui dirige la section aux exercices de laquelle ils désirent prendre part; celui-ci décide après s'être au besoin assuré par un examen oral qu'ils ont les connaissances désirables (3). L'admission n'est valable que pour un semestre. Le nombre des séminaristes peut être limité dans chaque section, suivant les circonstances.

« § 4. On doit pour les exercices du séminaire,comme pour les

(1) Le règlement est du 22 avril 1875. Il a été rédigé par M. Brunner. En Autriche, les séminaires de droit et des sciences politiques (les deux enseignements sont réunis) ont été créés par arrêté ministériel du 27 septembre 1873. Chaque Faculté a deux séminaires: l'un pour le droit, l'autre pour les sciences politiques, et chacun d'eux se subdivise à son tour en plusieurs sections. V. Lyon-Caen, *les Facultés de droit et des sciences politiques dans les Universités autrichiennes*, p. 40.

(2) Il est intéressant de rapprocher de ces dispositions les termes de l'article premier de l'arrêté du 27 décembre 1881, relatif aux conférences dans nos Facultés de droit :

« Les conférences facultatives instituées dans les Facultés de droit par arrêté du 10 janvier 1855 doivent être organisées dans toutes les Facultés. Elles ont pour objet la revision des cours de chaque année, l'étude critique des auteurs et des arrêts, la pratique du Droit ; elles donnent lieu à des interrogations et à des travaux écrits. Elles sont gratuites. »

(3) Le professeur exige habituellement que l'étudiant qui sollicite son admission soit au moins dans son troisième semestre, et surtout qu'il ait déjà suivi le cours général sur la matière qui est approfondie. La présentation d'un travail écrit n'est, je crois, nulle part imposée.

cours, s'inscrire à la questure. L'inscription n'est admise que sur le vu d'une autorisation du professeur.

« § 5. La participation aux exercices du séminaire est gratuite.

« § 6. Les membres du séminaire sont tenus à l'assiduité et doivent exécuter les travaux qui leur sont donnés. En principe, chacun doit remettre au moins un travail écrit par semestre. La paresse ou l'insuffisance sont des motifs d'exclusion.

« § 7. Le séminaire possède une bibliothèque spéciale, adjointe à la bibliothèque de l'Université, mais placée sous la direction d'un des professeurs qui dirige le séminaire, aidé par un séminariste.

« § 8. A la fin du semestre, des prix consistant en ouvrages scientifiques peuvent, suivant les ressources dont on dispose, être accordés aux étudiants qui se sont particulièrement distingués. »

Le séminaire est une sorte d'école spéciale non seulement en ce qu'il a sa vie propre, ses membres et son règlement particulier. Il a aussi son local et sa bibliothèque. Une salle spacieuse et convenablement aménagée est en effet réservée au séminaire dans les bâtiments de l'Université. Ordinairement, chaque séminariste en a la clef et peut venir y travailler quand il lui plaît, sûr d'avoir sous la main sinon tous les instruments du travail qui pourraient lui être utiles, au moins les livres les plus usuels. Souvent même, il a sa place déterminée avec un tiroir dont il a la clef et où il peut laisser ses notes et ses papiers. Il lui est défendu d'emmener d'autres étudiants avec lui (1). Dans quelques villes (à Berlin, par exemple), la salle de travail n'est ouverte que deux fois par semaine et deux heures chaque fois, sous la surveillance d'un des séminaristes qui reçoit pour cela une petite gratification ; dans ce cas, les étudiants peuvent emporter les livres chez eux, mais pour une semaine seulement.

Le séminaire est une institution d'État en ce sens surtout que l'État alloue à chaque séminaire une somme (peu élevée d'ailleurs) et employée soit au payement des dépenses matérielles (chauffage, éclairage, nettoyage, indemnité au bibliothécaire) soit à l'achat

(1) A Leipzig, le local du séminaire est ouvert aussi aux étudiants qui prennent part aux « exercices pratiques ». Ils doivent être porteurs d'une carte valable pour le semestre courant, et reçoivent également une clef. Ils promettent par écrit, sur leur honneur, de ne donner ni leur carte ni leur clef à un autre, de fermer soigneusement la porte avant et après leur sortie, de ne rien dégrader et de signaler tout dégât éventuel dans les 24 heures, de se conformer au règlement, etc... Une caution de 10 marks est déposée à l'avance et restituée à la fin du semestre. (*Verordnung der Leipziger Juristen Fakultät für die Benutzung ihres Seminarzimmers.* 14 novembre 1883.)

de livres, soit enfin (jusqu'à ce jour) à des récompenses décernées aux meilleurs travaux. En vertu d'une récente circulaire, cette dernière affectation va disparaître, ainsi que les Bourses ou *Stipendien* destinés à favoriser le recrutement du séminaire. Les récompenses distribuées étaient insignifiantes (1) et la plupart des professeurs de droit ne sont point partisans de ces moyens factices d'attirer des élèves le plus souvent médiocres (2).

La direction du séminaire varie suivant les villes. A Berlin, il y a trois sections, dont les directeurs changent à chaque semestre. Dans d'autres villes le nombre des subdivisions est bien plus considérable ; c'est le doyen qui a la direction générale ; et avant le commencement du semestre, ou bien il se fait une entente entre les professeurs pour fixer le nombre des sections qui existeront pendant ce semestre, ou bien chaque professeur dirige une section correspondant à l'enseignement dont il est chargé. Tout professeur qui dirige une section de séminaire est dispensé de faire un cours public.

Les séminaires ont avant tout une portée et un caractère scientifique. L'enseignement des Universités a un double but : d'abord travailler au progrès de la science ; en second lieu, la répandre et donner à ceux qui se destinent aux diverses fonctions de l'État le degré d'instruction qui leur est nécessaire pour les remplir dignement. L'Allemagne a bien compris que tout ce qui sert à la première de ces fins profite au pays entier, et que chaque progrès scientifique réagit sur toute la nation. Le séminaire est comme l'atelier où se préparent plus spécialement les progrès de la science. Le professeur y vise à toute autre chose qu'à en faire une répétition plus ou moins approfondie de ses leçons. Il cherche moins à former des praticiens ou même des professeurs dans le sens pédagogique du mot, que des érudits, de futurs savants. Aussi dans les séminaires restés fidèles à l'esprit primitif, rencontre-t-on des jeunes gens qui ont déjà terminé leurs études, qui quelquefois sont déjà docteurs et qui sollicitent l'autorisation de prolonger le temps de leur initiation aux recher-

(1) A Berlin, le budget du séminaire est de 750 marks (937 fr. 50) sur lesquels 100 marks sont donnés au bibliothécaire. La plus grande partie du surplus est consacrée à l'achat de livres. A Greifswald, la première Université qui ait possédé un séminaire de droit, le budget est de 600 marks, dont 150 étaient jusqu'à ce jour employés à l'achat de livres, et 450 distribués en récompenses. Le budget varie ordinairement de 600 à 800 marks.

(2) Dans les séminaires de philologie, en raison du nombre plus considérable d'étudiants peu aisés qui les fréquentent, l'usage des récompenses est général et on paraît tenir davantage à son maintien.

ches et investigations personnelles. C'est dans ce cas par des travaux écrits que se manifeste ordinairement l'activité du séminaire. Beaucoup de professeurs y tiennent parce qu'ils donnent plus de consistance aux études, et c'est quelque chose qui reste; ils font mieux apprécier le degré de force d'un élève et ses aptitudes scientifiques, et ont l'avantage de fournir une base plus solide à la discussion. L'abus des explications et des commentaires favorise la paresse d'esprit et le vague dans l'expression de la pensée.

Au début du semestre, le professeur propose une liste de travaux, tantôt variés, tantôt relatifs à un ordre d'étude assez restreint, en laissant d'ailleurs aux étudiants toute liberté de proposer eux-mêmes des sujets de leur choix. Une répartition a lieu entre les membres du séminaire; cela fait, le professeur donne à chacun l'indication des ouvrages qui se rapportent au sujet qu'il a choisi, lui procure les livres que la bibliothèque ne possède pas, obtient au besoin pour le jeune homme la communication de manuscrits, le guide dans le plan de son travail, l'assiste de ses conseils, travaille véritablement à côté de lui et avec lui. Souvent le travail ébauché dans le séminaire est continué par l'auteur et devient un article de revue, une dissertation, ou une thèse de doctorat (1). Quelquefois même le professeur utilise les mémoires qui lui sont remis pour ses propres travaux. Sa dissertation terminée, l'auteur en donne lecture, ou, si elle est trop longue, se contente d'en faire le résumé en indiquant avec soin ses sources ou en communiquant aux auditeurs les principaux ouvrages qu'il a consultés. La discussion s'ouvre ensuite, mais pour que les autres étudiants pussent y prendre part d'une façon vraiment fructueuse, il faudrait qu'ils eussent de leur côté préparé le sujet. Or, cette circonstance que le professeur demande à ses élèves non pas un travail de compilation, mais une œuvre personnelle, originale, rend la discussion difficile. Le sujet est quelquefois si spécial qu'une connaissance même complète des principes de la matière ne suffit pas pour permettre des observations. Un des membres du séminaire est chargé souvent de présenter une critique verbale ou écrite du travail qui lui est remis quelques jours à l'avance; celui-là du moins est en état de hasarder quelques remarques.

(1) C'est ainsi qu'ont été élaborés dans la section germanique du séminaire de Berlin dirigée par M. Brunner, l'article de M. Conrad Bornhak sur le *Stammesherzogthum im fränkischen Reiche* inséré dans les *Forschungen zur deutschen Geschichte*, 1882, p. 167; le travail de M. Vinogradoff sur l'affranchissement dans l'ancien droit germanique, même revue, t. XVI (1876), p. 599; et l'étude de M. Hartmann sur les origines du droit des Francs saliens, même volume, p. 609.

Mais bien souvent le professeur se charge de toute la critique; c'est en vain qu'il cherche à faire naître une discussion générale: l'auteur du travail est seul en état de lui répondre; c'est un débat à deux, dépourvu d'animation et dont les assistants retirent peu de profit (1).

Il n'est pas étonnant, dès lors, que beaucoup de professeurs, frappés de ces inconvénients, aient donné à leur séminaire une autre allure. Ils s'attachent à l'interprétation d'un texte de loi (c'est ce qui se fait volontiers dans les séminaires de droit germanique et de droit canonique), et le font expliquer par chacun des séminaristes à tour de rôle, provoquant ou donnant eux-mêmes les explications juridiques et historiques qui s'y rattachent. Dans les séminaires dirigés de cette façon, les travaux écrits alternent ordinairement, et d'une façon heureuse, avec les explications de textes. Le professeur s'en rapporte alors plus complètement à l'initiative des étudiants; mais les œuvres de longue haleine et d'un caractère original sont rares alors; les travaux remis ne sont ordinairement que l'exposition d'une théorie juridique déjà connue.

Enfin, aux commentaires scientifiques, on substitue volontiers,

(1) Voici les principaux sujets proposés par M. Brunner en décembre 1883, dans la section germanique du séminaire de Berlin: Bénéfices et donations viagères sous les Carolingiens; origine de la *lex romana Utinensis;* les *Gasindi* chez les Lombards et les Francs; situation juridique des enfants illégitimes, d'après les lois barbares; la tentative dans l'ancien droit pénal allemand; le *Wergeld* du meurtre au cas de légitime défense; succession des affranchis dans le droit franc; centeniers et vicaires; projets de réforme de la constitution de l'Empire sous Frédéric III et Maximilien, etc.

Dans le semestre d'hiver 1884-85, des travaux ont été faits sur l'âge de l'Édit de Théodoric; les restes du colonat dans la loi des Alamans; la condition de la classe agricole dans la Prusse pendant la domination de l'ordre teutonique; les rapports des *Libri Feudorum* et du *Liber consuetudinum Mediolani* de 1216; la dénonciation dans le vieux droit franc; la succession des femmes dans les anciens droits germaniques.

Ont été traités dans le séminaire de droit romain, sous la direction de M. Pernice, pendant le semestre d'hiver 1884-85, les sujets suivants : loi *Rhodia de jactu; pignus in causa judicati captum; cautio usufructuaria;* théorie de l'*inædificatio;* éviction en cas de vente de la chose mise en gage; effet produit sur une *Condictio* par la cessation de l'enchérissement sur lequel elle était fondée; caractère contractuel de la Tradition; établissement des servitudes entre vifs; confusion; acquisition d'un objet compris dans un *genus* pouvant être appréhendé *oculis;* effet extinctif de la novation; mandat général et mandat spécial; effets du terme sur les actes juridiques; *vis major; legatum debiti.*

Voici quels sujets proposait M. Bruns dans ce même séminaire huit ans auparavant (1875-76) : Système de l'Édit prétorien; effets de la violence; théorie des amendes; principes de l'action publicienne; des actions arbitraires; la faute en matière de corréalité; l'usufruit des créances; la loi *Julia municipalis;* les tables de cire de Transylvanie; les tables de cire de Pompéi.

La tendance vers des sujets d'utilité pratique s'accentue chaque jour davantage.

surtout lorsqu'il s'agit de droit moderne, des exercices d'application. Le professeur soumet à ses élèves quelques cas embarrassants imaginés par lui ou empruntés aux recueils de jurisprudence. Un étudiant est chargé de présenter un court rapport écrit. La discussion est ouverte à tous; chacun est invité à émettre et défendre son opinion. Ces débats, alors même qu'ils ne sont pas très animés, contribuent au développement du sens juridique, donnent de la vie au séminaire, stimulent le zèle et l'amour-propre des élèves. Et si de semblables exercices n'ont pas la portée scientifique de recherches plus savantes, on ne peut néanmoins en méconnaître l'utilité. Quelquefois cependant, la séance ressemble un peu trop à une sorte de conversation où les questions sont soulevées *ex abrupto*, et où la discussion non préparée à l'avance perd de sa valeur.

A côté des séminaires, il faut mentionner les conférences appelées « Uebungen » ou « Practica », fort nombreuses aujourd'hui et complétant utilement l'enseignement des séminaires, surtout dans les villes comme Berlin, où cet enseignement ne s'applique qu'à certaines branches de la science déterminées (1). Il y a même des professeurs qui y attachent plus d'importance qu'au séminaire lui-même. Ici le nombre des élèves est illimité ; toute facilité est laissée au professeur dont aucun règlement n'entrave la liberté. Mais ces conférences affectent généralement une tournure pratique, et servent aussi plus directement de préparation aux examens d'État. La séparation trop systématique de la théorie et de la pratique avait donné lieu à beaucoup de plaintes, et on dit aujourd'hui moins volontiers qu'autrefois que le temps passé à l'Université doit être exclusivement consacré à la théorie et qu'on en arrive toujours assez vite à la pratique. Comme types du genre, nous pouvons citer les exercices que dirigent MM. Goldschmidt à Berlin, Windscheid à Leipzig, von Ihering à Gœttingue. Ils dictent à leurs élèves, ou leur distribuent, imprimé, un choix d'hypothèses plus ou moins compliquées prises dans les recueils de jurisprudence ou imaginées par eux (2). Ordinairement, un court rapport écrit sert de base aux discussions qui s'engagent ; les choses se passent d'une façon amicale, le professeur parle sans notes, sans plan prémédité, complique artificiellement l'hypothèse, pose des questions insidieuses, multiplie au besoin les parenthèses et les digressions. Tout en étant persuadés de leur

(1) Il n'y a pas de proséminaires dans les Facultés de droit.

(2) *R. von Ihering. Civilrechtsfälle ohne Entscheidungen*, 4e édit. 1881 ; *Goldschmidt. Privatrechtsfälle zum Gebrauch für praktische Uebungen*. Berlin, 1882.

supériorité scientifique, les Allemands croient à leur infériorité dans le domaine de la pratique et de la jurisprudence. Ils admirent le prestige de notre magistrature et la science de nos magistrats, la valeur et le sens pratique de nos avocats et le magnifique édifice de notre jurisprudence. Peut-être aussi comprennent-ils mieux aujourd'hui que le droit pratique est un élément essentiel de la science juridique. Beaucoup de professeurs essayent du moins de répondre aux plaintes trop fondées qui s'étaient élevées sur l'insuffisance des référendaires et sur lesquelles je reviendrai en parlant des examens d'État. Je dirai seulement ici que ces exercices sont très goûtés des étudiants qui cherchent aujourd'hui le côté pratique de la science. Leur succès est de nature à influer peu à peu sur le travail des séminaires et à les éloigner des études de théorie et de science pure.

Ce que j'ai dit des séminaires montre quelle peut être l'utilité de cette institution, qu'on a pu comparer à « une médaille sur laquelle l'élève et le professeur auraient marqué chacun leur effigie (1) », et qui peut être rapprochée de l'École des hautes études. Mais les séminaires ont fort peu d'analogie avec nos conférences de la Faculté de droit : ils n'ont nullement pour but comme celles-ci de remettre en mémoire les matières enseignées au cours. On cherche à faire comprendre à l'étudiant comment se fait la science, on lui apprend à connaître les sources et à s'en servir; on remonte aux manuscrits mêmes s'il est utile, on développe cette patience inébranlable dans la recherche, qui est, avec une très grande mémoire, la qualité maîtresse de l'esprit allemand.

Dans les séminaires de droit, comme dans ceux de la Faculté de philosophie (mais à un degré moindre toutefois), on rencontre des jeunes gens d'élite se livrant avec une ardeur incroyable aux recherches les plus arides, travaillant du matin au soir avec un acharnement inouï pour élucider une question de détail en apparence insignifiante, supportant avec dépit la critique d'un professeur difficile, ne négligeant rien pour faire mieux une autre fois et ne désespérant jamais.

Mais ces étudiants d'élite sont peu nombreux. Et en causant avec eux, en examinant de près leur caractère, on est étonné parfois de leur instruction solide et de leur manque d'idées. Ils ont lu beaucoup de textes, mais l'explication qu'on leur en donne est terre à terre. Par eux-mêmes les faits leur plaisent : ils sont

(1) Dreyfus-Brisac, *l'Université de Bonn*, p. 155.

heureux de les noter et attentifs à les retenir. Mais quoique bien informés, ils ont la vue courte et profitent souvent moins de leur gros bagage que les Français de leur petit; leur esprit moins vite adulte arrive plus tard aux vues d'ensemble; ils ont besoin d'approfondir pour comprendre, ils ne saisissent rien au vol; dans leurs dissertations, ils restent à mi-chemin et évitent de conclure. Le professeur de droit fait un peu comme le professeur de philologie qui, dédaignant de s'occuper des beautés littéraires ou des délicatesses du style, n'essaye d'affiner ni le goût ni le tact littéraires de ses élèves ; il se complaît dans les détails et néglige de les mettre à leur place dans l'ensemble. Un jeune Français de vingt-deux ou vingt-trois ans a déjà souvent quelques idées ébauchées, quelques opinions à demi personnelles. En Allemagne, il en est rarement ainsi. Les étudiants (je ne parle toujours que des meilleurs) considèrent le temps des études universitaires comme une préparation, une gymnastique, comme un entraînement de l'attention et de la mémoire, comme une période de formation du sens critique et de l'esprit scientifique. C'est après leurs études terminées qu'ils prendront leur essor et élargiront leurs idées. Mais du moins ils ne s'arrêteront pas comme tant de jeunes gens en France. Préoccupés de se renouveler sans cesse, ils continueront à travailler. La forte éducation scientifique qu'ils ont reçue a fait d'eux les ennemis de la rhétorique, des généralités vagues et déclamatoires. Ils se défient des opinions toutes faites et des jugements traditionnels. « Après avoir consulté les livres pour apprendre ce qu'on a pensé avant eux, ils doivent, leur a-t-on dit, les fermer pour penser par eux-mêmes, ne plus jurer sur les paroles d'un maître, et ne plus considérer comme vrai que ce qu'ils ont puisé aux sources mêmes de la vérité (1). » Le désir de faire du nouveau les pousse ; ils sont heureux lorsqu'ils peuvent, je ne dis pas contredire un des maîtres de la science, mais trouver une petite inexactitude dans ses ouvrages, ou corriger une de ses assertions. Bien que leur esprit soit pesant, leurs opinions sont souvent audacieuses; ils préfèrent le pédantisme de la hardiesse (2) au pédantisme de la légèreté.

Il faut signaler un dernier avantage des séminaires et des conférences qui s'en rapprochent ; ils permettent au maître de mieux connaître ses élèves, d'apprécier leur caractère et leurs qualités d'esprit, d'indiquer à chacun la meilleure route à suivre, de faire

(1) Réponse du doyen au serment que prête le docteur à sa promotion. Cité par Dreyfus-Brisac, *op. cit.*, p. 223.

(2) Le mot est de M. Renan.

naître parfois des vocations. Le professeur réunit souvent les étudiants dans sa propre demeure, ce qui contribue à augmenter le respect, la reconnaissance et l'estime pour lui ; il a un mot aimable pour chacun, et ces jeunes gens en rentrant chez eux se trouvent honorés et se sentent plus ardents au travail que jamais.

Il est à remarquer, au surplus, que les relations entre professeurs et étudiants sont empreintes de la plus grande cordialité. Savigny a pu dire que « rien n'atteste mieux la valeur des Universités que l'affection et la reconnaissance qu'ont toujours témoignées les étudiants qui y ont fait leurs études ». L'étudiant s'attache en effet, très facilement à ses maîtres. Ceux-ci entrent volontiers en rapport avec leurs élèves, se plaisent dans leur société, les invitent à leurs soirées et à leurs réunions. Il se forme quelquefois entre eux des liens d'amitié qui rappellent l'organisation des Universités primitives : *Universitates magistrorum et scholarium*. Dans les petites Universités surtout, le professeur appartient plus complètement à ses élèves, et c'est pour beaucoup de jeunes gens une des causes d'attraction de celles-ci. C'est un usage constant chez les professeurs d'indiquer à la suite de l'affiche de leur cours un certain nombre d'heures par semaine (souvent 1 heure tous les jours) où ils restent chez eux à la disposition de ceux qui désirent leur parler.

Beaucoup ont aussi un *famulus*, c'est-à-dire un étudiant choisi qui sert d'intermédiaire entre le professeur et la masse des élèves.

Georges BLONDEL.
Docteur en droit, agrégé d'histoire.

(*A suivre.*)

SOCIÉTÉ D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

LA QUESTION DES UNIVERSITÉS ET DES BACCALAURÉATS

GROUPE DE PARIS

SECTIONS RÉUNIES

PRÉSIDENCE DE M. BEAUSSIRE

Séance du 20 *mars* 1885 (1).

Présents : MM. Ayral, Bufnoir, Desjardins, Dreyfus-Brisac, Duverger, Guérie, Am. Hauvette-Besnault, Lejong, Lyon-Caen, Henry Michel, de Queux de Saint-Hilaire, Tranchant.

La séance est ouverte à 8 heures et demie du soir.

M. LE PRÉSIDENT communique plusieurs lettres qu'il a reçues des départements. M. le président du groupe de Nancy a provoqué à deux reprises une délibération sur la réforme des baccalauréats; les deux fois la réunion ne s'est pas trouvée en nombre suffisant pour prendre aucune résolution même préparatoire : il se propose de renouveler cette tentative après les vacances de Pâques. M. le président du groupe lyonnais écrit que le groupe s'en réfère aux résolutions adoptées par lui en 1880 : seule la section des sciences a approuvé un ordre du jour et un rapport voté et rédigé par la Faculté des sciences ; le texte de cette délibération pourra être communiqué à la Société, si elle le désire. Enfin M. le Président du groupe de Besançon adresse le compte rendu des délibérations relatives aux baccalauréats, en y ajoutant un projet qui a reçu l'approbation unanime de la Faculté des lettres. Ces délibérations et ce projet seront examinés par la Société dans la réunion qu'elle consacrera à la réforme des baccalauréats. M. LE PRÉSIDENT souhaiterait que cette réunion pût avoir lieu pendant les vacances de Pâques, pour que l'assistance fût plus nombreuse. Suivant M. Desjardins, comme les groupes des départements ont déjà été appelés à donner leur avis, il suffit que les membres de la Société qui résident à Paris puissent prendre part à la délibération. L'assemblée se prononce pour le deuxième dimanche après Pâques, et met à l'ordre du jour de cette réunion la discussion sur la réforme des baccalauréats.

L'ordre du jour appelle la discussion sur la nomination des profes-

(1) La publication de ce procès-verbal avait été ajournée pour faire place, dans la livraison d'avril, à la série des procès-verbaux relatifs à la réforme des baccalauréats.

seurs et du personnel enseignant dans les Facultés. M. le Président rappelle que, dans le système actuel, la nomination des professeurs est faite par le ministre sur la double présentation de la Faculté où se produit la vacance et de la section permanente du Conseil supérieur de l'instruction publique. Il indique brièvement les différents modes de nomination qui peuvent être mis en avant, et signale entre autres un système proposé jadis par M. Paul Bert, et qui consistait à faire faire la présentation par des commissions spéciales, suivant la nature des chaires.

M. Duverger est d'avis que, pour les Facultés de droit du moins, la nomination des professeurs ne peut mieux se faire que par le concours. Répondant d'abord à une objection tirée de l'organisation ordinaire des concours, il voudrait qu'on ne demandât pas des compositions et des leçons, improvisées en trois ou quatre heures, à des hommes qui peuvent avoir déjà une certaine notoriété dans la science, et qui ont pris l'habitude d'un travail plus sûr et moins rapide : qu'on laissât aux candidats le temps nécessaire, quarante-huit heures au besoin, pour recourir aux ouvrages relatifs à la matière qu'ils auront à traiter; ils pourront ainsi, dans une série de trois ou quatre leçons, donner la mesure de leur science et de leur talent. De plus, la composition du jury doit être telle que l'esprit de parti ou de coterie n'y puisse trouver aucune place : on pourrait y appeler, avec des professeurs de droit, des membres du barreau et de la magistrature. A ces conditions, le concours paraît à M. Duverger le moyen le plus sûr de désigner les bons professeurs : il a l'avantage d'écarter les considérations d'ancienneté, qui, dans le système actuel ont nécessairement beaucoup de force; il permet aussi aux professeurs de province de se faire connaître, et de briguer les chaires de Paris avec plus de chances de succès; car aujourd'hui les renseignements qui pourraient déterminer le choix de la Faculté lui font souvent défaut. Enfin, si quelque professeur éminent se rencontre dans une Faculté libre, il est bon que le concours puisse ouvrir à ce professeur les portes d'une Faculté de l'État. Quant à la science, elle n'y perdra rien : si le concours ne prouve pas toujours qu'un professeur soit savant, des exemples illustres montrent qu'un excellent professeur, nommé au concours, peut être en même temps un savant de premier ordre.

M. Dreyfus-Brisac fait remarquer que l'argumentation de M. Duverge n'a en vue que les Facultés de droit; ne vaudrait-il pas mieux trouver une solution applicable à toutes les Facultés? Même en limitant ainsi la question, M. Dreyfus-Brisac dit qu'on pourrait citer des exemples d'hommes éminents dans la science du droit, qui se sont vu préférer au concours des professeurs obscurs : le concours ne montre pas l'homme le plus digne d'occuper une chaire. M. Duverger paraît préoccupé de faciliter aux professeurs des départements l'accès des chaires de Paris; mais le but que poursuit en ce moment la Société est précisément de former des centres universitaires qui rivalisent avec Paris : il est donc moins nécessaire d'établir une règle qui permette d'attirer les meilleurs professeurs dans une seule ville. Enfin M. Dreyfus-Brisac estime que le concours d'agrégation suffit à établir la capacité d'un candidat à une chaire; pourquoi imposer une nouvelle épreuve? Pour toutes ces raisons, M. Dreyfus-Brisac veut donner aux Facultés, et à toutes, le droit de présenter une liste de deux noms à l'agrément du ministre; mais il n'admet pas qu'une seconde présentation soit faite par la section perma-

nente du Conseil de l'instruction publique, composée de membres nommés par le ministre même. Puisque le pouvoir doit prendre la responsabilité d'une présentation, que ce soit le ministre, non le conseil. Le plus souvent, d'ailleurs, le choix du ministre sera celui de la Faculté.

M. Duverger tient à répéter que, dans sa pensée, ce qui manque aux professeurs de Paris pour bien apprécier les titres des professeurs des départements, ce n'est pas l'impartialité, ce sont les informations, les moyens de connaître un enseignement donné dans une autre ville. Quant à l'agrégation, elle ne peut nullement tenir lieu du concours que réclame M. Duverger; car ce concours devrait être nécessairement ouvert à d'autres encore qu'aux agrégés.

M. Dreyfus-Brisac voudrait cependant que le titre d'agrégé ne fût pas inutile.

M. Desjardins répond que ce titre seul établit une présomption en faveur du candidat qui le porte; de plus, l'agrégé a l'avantage d'avoir acquis déjà l'habitude de l'enseignement. Mais l'agrégé n'a pas un droit absolu à une chaire. Les docteurs peuvent être nommés titulaires comme les agrégés.

M. Dreyfus-Brisac constate qu'en établissant le concours on touche à l'agrégation.

M. Duverger dit que le passé des Facultés de droit et des Facultés de médecine montre que le concours pour les chaires se concilie parfaitement avec l'agrégation.

M. Lyon-Caen fait observer que la Faculté de médecine de Paris possède un nombre d'agrégés si considérable, qu'elle ne saurait être à cet égard comparée à la Faculté de droit.

M. le Président remarque que le débat se renferme exclusivement dans la question des Facultés de droit. Comme aucun professeur titulaire de la Faculté des lettres ni de la Faculté des sciences n'assiste à la réunion, peut-être vaudrait-il mieux ne pas traiter la question générale.

M. Lyon-Caen pense qu'il est impossible d'admettre pour les professeurs des différentes Facultés une origine différente : il s'agit d'organiser des Universités, non des Facultés isolées; tous les membres d'un corps unique doivent avoir la même origine.

La réunion est d'avis qu'on discute la question générale.

Suivant M. Ayral, il est important surtout que la nomination du professeur soit soustraite à l'action du gouvernement. Il ne faut pas que le ministre ait à choisir sur une liste de plusieurs noms. Que la Faculté établisse un concours pour le professorat, ou qu'elle se contente d'une présentation sans concours, il faut avant tout que le candidat proposé soit nommé en dehors du gouvernement.

M. Dreyfus-Brisac n'admet pas cette exclusion du ministre; il demande que le droit des professeurs soit limité par le contrôle du gouvernement. En Allemagne, les Facultés n'ont que le droit de *présentation* et elles disposent d'un corps assez nombreux de *privatdocenten*. Aussi bien l'institution des *privatdocenten* est-elle indispensable pour qu'une Université soit prospère. M. Dreyfus-Brisac ne comprend pas une Université sans *privatdocenten* : le *privatdocent*, c'est la liberté de l'enseignement dans l'Université.

M. Ayral n'entend pas supprimer la ratification du gouvernement : il demande seulement une présentation unique, faite par la Faculté, et la présentation d'un seul candidat.

M. Desjardins distingue les différents modes de nomination applicables à la nomination des professeurs : le concours, la nomination par le gouvernement, la présentation; il demande qu'on vote sur ces différents modes comme procédé général.

M. le Président, en mettant aux voix la question du concours pour la nomination des professeurs dans toutes les Facultés, fait observer qu'on pourra toujours demander, sous forme d'amendement, l'établissement du concours pour telle ou telle Faculté particulière.

Le concours est mis aux voix et repoussé.

La nomination des professeurs par le ministre seul, sans présentation, n'a aucun partisan.

Reste la présentation. Doit-elle être faite par un corps unique?

L'assemblée consultée répond *non*, par 5 voix contre 4.

La Faculté doit-elle être le premier corps appelé à faire la présentation?

A l'unanimité, l'assemblée répond *oui*.

Quel sera le second?

M. le Président rappelle que, sans parler du système actuel, qui ne trouve pas de partisan dans la réunion et qu'il n'y a pas lieu de mettre aux voix, la seconde présentation peut être faite soit par une des classes de l'Institut, soit par l'Université, soit par des corps spéciaux, constitués à cet effet.

M. Duverger voudrait que la seconde présentation appartînt à l'une des classes de l'Institut : c'est le moyen de donner à l'enseignement supérieur la plus haute dignité possible, et d'assurer aux candidats les juges les plus compétents après la Faculté. Le système actuel est défectueux, parce que les membres de la section permanente sont nommés par le ministre. Quant à la présentation par l'Université, elle aurait un grave inconvénient : en présence d'un vote de la Faculté intéressée, les autres Facultés n'oseraient pas émettre un avis contraire.

M. le Président, parlant en son nom personnel, et comme membre de l'Institut, répond à M. Duverger que les différentes Académies seraient fort embarrassées, s'il leur fallait se prononcer entre des candidats dont elles ne pourraient connaître que les travaux scientifiques.

La présentation par l'Institut est mise aux voix, et repoussée par 8 voix contre deux.

M. Desjardins soutient la présentation par l'Université. La Faculté, dit-il, garantit les qualités professionnelles du candidat; il n'est pas nécessaire que la seconde présentation soit faite par un corps compétent; il suffit qu'elle soit un frein, un obstacle aux abus. L'Université remplit parfaitement ces conditions.

M. le Président pense que l'Université serait amenée par la force des choses à présenter surtout des candidats locaux; ce ne serait pas le moyen de désigner les meilleurs professeurs.

M. Tranchant trouve que les éléments de l'Université sont trop hétérogènes pour qu'elle ait une compétence suffisante : l'élément compétent serait toujours forcément en grande minorité quand il y aurait lieu de faire une présentation.

M. Lyon-Caen dit qu'il en est de même dans le système actuel. Il préférerait beaucoup un système qui consisterait à former autant de conseils spéciaux qu'il y a d'ordres de Facultés : chaque conseil ferait la présentation pour les chaires de sa compétence.

M. Duverger demande quand et comment les membres de ces conseils pourraient se réunir.

M. Lyon-Caen répond qu'on pourrait se contenter de pourvoir aux vacances une ou deux fois par an.

M. Desjardins croit que ces retards causeraient quelque préjudice à l'enseignement.

M. Bufnoir dit qu'il faut éviter de faire intervenir des corps étrangers à l'Université. La constitution de ces conseils détruirait la vie, l'autonomie universitaire. On irait ainsi contre le but que la Société se propose : doter les Universités des organes nécessaires à leur fonctionnement autonome. Ces organes sont naturellement la Faculté et le Conseil de l'Université. C'est à chacun de ces corps qu'il faut attribuer la présentation des professeurs : le second n'aura d'ailleurs d'autre fonction que de contrôler le choix du premier, et d'empêcher ainsi les abus.

M. Dreyfus-Brisac signale le danger d'un conflit entre la Faculté et le Conseil de l'Université; aussi espère-t-il qu'on reviendra à l'idée d'une présentation par un corps unique.

M. Duverger dit que l'intérêt de l'Université et de l'État est que la présentation soit faite par les corps les plus compétents : tel n'est pas le Conseil de l'Université.

La présentation par le Conseil de l'Université est mise aux voix et repoussée par 6 voix contre 5.

M. le Président met aux voix la présentation par des conseils spéciaux, élus par les Facultés de même ordre. Cette proposition est adoptée par 6 voix contre 5.

La séance est levée à 11 heures moins un quart.

Am. Hauvette-Besnault.

Séance du vendredi 1er mai.

La séance est ouverte à 4 heures trois quarts.

Présents : MM. Beaussire, Bréal, Desjardins, Duverger, Gérardin, Le Fort, Lelong, Lamy, Perrot, Petit de Julleville, Tranchant.

MM. Lavisse et Edmond Perrier s'excusent par lettres de ne pouvoir assister à la réunion. M. Tranchant s'excuse de ne pouvoir assister au commencement de la séance.

Le procès-verbal de la dernière réunion (26 avril) est lu et adopté, sous réserve de quelques modifications de détail demandées par MM. Desjardins et Duverger.

M. le docteur Le Fort exprime le vœu que les étudiants en médecine, avant de commencer leurs études médicales, soient pourvus non seulement du baccalauréat ès lettres, mais d'un baccalauréat ès sciences physiques et naturelles sérieux; aujourd'hui, la plupart n'ont que le baccalauréat ès sciences *restreint;* et ils sont obligés de refaire des études scientifiques générales à la Faculté de médecine, au détriment de leurs études médicales.

Sur la proposition de M. Le Fort, la réunion émet le vœu que le baccalauréat restreint soit remplacé par un baccalauréat ès sciences physiques et naturelles qui serait subi après un an d'études auprès des Facultés des sciences.

La réunion aborde l'examen de cette question réservée jusqu'ici : Sera-t-il tenu compte à l'examen du baccalauréat des notes obtenues par le candidat durant le cours de ses études?

M. Bréal appuie vivement l'adoption de cette mesure. Il demande : 1° que les candidats soient autorisés à présenter un ensemble de renseignements sur les notes et les places obtenues par eux; 2° que les chefs d'établissement soient autorisés à fournir officiellement les mêmes renseignements sur le travail de leurs élèves et à signaler au jury les noms de ceux qui leur paraissent dignes de réussir.

MM. Perrot et Petit de Julleville font observer que de tout temps ces renseignements ont toujours pu être fournis officieusement.

La proposition est adoptée.

M. Duverger demande que les matières de l'examen soient plutôt peu nombreuses et approfondies que trop étendues et superficiellement préparées.

M. Tranchant insiste vivement pour que le programme du baccalauréat ès lettres ne soit pas autre chose que le programme de l'enseignement secondaire lui-même. Le baccalauréat doit être la consécration de cet enseignement; il faut donc qu'il y corresponde exactement et complètement. Dans ces conditions on se plaint à tort de l'étendue de l'examen; la critique ne serait fondée que s'il s'agissait de matières à apprendre ou à relever minutieusement par détail. Les élèves qui ont fait des études suffisantes n'ont rien à apprendre pour l'examen; ils n'ont qu'à repasser des choses déjà apprises et qui ne s'oublient pas à cet âge, au moins dans les parties essentielles, et c'est évidemment sur les parties essentielles de l'enseignement que doivent porter les interrogations. M. Duverger parle dans le même sens, et pense, avec M. Tranchant, que des interrogations portant sur des détails secondaires et minutieux fausseraient le caractère de l'examen et le rendraient tout aléatoire.

M. Tranchant ne veut pas, particulièrement en ce qui concerne l'histoire, que l'examen soit restreint aux dernières années d'enseignement. Le candidat doit pouvoir être interrogé sur toutes les périodes de l'histoire générale.

M. Tranchant, faisant appel à ses souvenirs personnels, déclare qu'il ne s'est jamais senti surchargé par la grande ampleur des programmes en vigueur à l'époque où il a fait ses études secondaires.

M. Beaussire fait observer qu'on n'exclut pas l'histoire générale en demandant que l'examen porte sur les matières étudiées en rhétorique et en philosophie.

M. Duverger propose qu'on fasse en philosophie un cours d'histoire générale analogue au cours d'histoire de la civilisation, récemment fondé dans l'enseignement des jeunes filles.

La réunion émet le vœu que des notions générales d'histoire et de géographie soient exigées des candidats au baccalauréat ès lettres.

Y aura-t-il un programme détaillé d'histoire et de géographie?

M. Duverger dit qu'à l'examen de droit romain et à l'examen de code civil pour le doctorat il n'y a pas de programme.

M. Gérardin croit qu'il y a un programme pour les examens de la troisième année comme pour les autres.

M. Tranchant souhaiterait qu'il n'y eût aucun programme détaillé; ces programmes induisent les jeunes gens à apprendre par cœur, à sup-

pléer aux études sérieuses par une préparation hâtive et un effort passager de mémoire. Les résultats sont profondément regrettables.

La réunion émet le vœu qu'il n'y ait pas de programme détaillé d'histoire et de géographie. Deux membres ont voté contre la proposition.

La réunion émet le vœu qu'un cours d'histoire de la civilisation soit établi en philosophie. Deux membres ont voté contre la proposition.

M. Lelong propose que l'examen écrit se compose en rhétorique d'une version latine et d'un thème latin, en philosophie d'une dissertation philosophique et d'un thème de langues vivantes. La proposition est renvoyée à l'examen de la section des lettres. La séance est levée à 11 heures.

Séance du 17 mai 1885.

Présents : MM. Beudant, Boutmy, Dastre, Dreyfus-Brisac, Duverger, Jalabert, Lavisse, Marion, Mascart, Perrot, Petit de Julleville.

La séance est ouverte à 9 heures et demie.

M. le secrétaire général donne lecture du procès-verbal de la dernière séance.

M. Duverger réclame contre une expression qui lui a été prêtée dans le procès-verbal de la séance du 26 avril. Le procès-verbal lui fait dire ces mots : « craint qu'on ne désavantage certains élèves, etc. ». M. Duverger a dit : « Je crains que les meilleurs élèves ne soient inégalement préparés aux compositions et aux concours dans les deux ordres d'études. Je crains que l'unité de culture ne soit brisée... »

La réunion adopte la rectification proposée par M. Duverger.

M. le Président fait connaître que M. Goblet, ministre de l'instruction publique, a bien voulu adresser à la Société le texte du discours qu'il a prononcé le 11 avril dernier à la séance de clôture du Congrès des Sociétés savantes. M. le ministre, dans une lettre jointe à cet envoi, a cru devoir également appeler l'attention de la Société sur l'utilité qu'il y aurait à lui adresser dès à présent la liste des questions qu'elle désire voir inscrites dans le programme du Congrès des Sociétés savantes de 1886.

La réunion vote des remerciements à M. le ministre pour sa bienveillante communication; elle décide ensuite de proposer pour le programme des Sociétés savantes de 1886 la question des *Universités régionales*.

M. le Président donne ensuite lecture du rapport suivant, où il résume les décisions prises par les divers groupes de la Société sur la réforme du baccalauréat :

Messieurs,

La circulaire ministérielle du 10 février 1885 a invité les assemblées de professeurs dans les lycées et dans les collèges de plein exercice, les diverses Facultés et les conseils académiques, à délibérer sur la réforme des baccalauréats. Vous avez pensé que la Société d'enseignement supérieur ne pouvait rester étrangère à cette enquête, et vous l'avez inscrite d'urgence à l'ordre du jour de vos séances générales. Vous avez, en même temps, invité les groupes des départements à en faire également, dans le délai le plus rapproché, l'objet de leurs études et à vous communiquer les résultats de leurs délibérations. Quatre groupes seulement, ceux de Besançon, de Bordeaux, de Caen et de Toulouse, ont répondu à votre

appel; les autres s'en sont référés aux délibérations particulières prises par les Facultés dont la plupart de leurs membres font partie. La *Revue internationale de l'Enseignement*, dans sa livraison d'avril, a publié les procès-verbaux qui vous ont été envoyés par ces quatre groupes. Elle n'a encore, dans sa livraison de mai, reproduit qu'en partie ceux des séances que le groupe parisien a consacrées à la question des baccalauréats les 19 et 26 avril et le 1er mai (1). Vous m'avez toutefois, sans attendre une publication complète, invité à vous présenter dès à présent, dans un rapport d'ensemble, les conclusions qui ont été adoptées dans les départements et à Paris.

Je me bornerai à exposer ces conclusions d'après l'ordre logique des questions, sans les justifier. Vous en trouverez les motifs dans les procès-verbaux qui ont été ou qui seront publiés. J'éprouverais, d'ailleurs, je l'avoue, un certain embarras à en défendre quelques-uns des points principaux, qui sont en opposition avec mon opinion personnelle. Les solutions les plus conservatrices ont généralement prévalu; or, sur cette question des baccalauréats, je suis de longue date et je l'ai en toute occasion hautement déclaré, pour les solutions les plus radicales.

La réforme des baccalauréats soulève deux ordres de questions. Les unes concernent, d'une manière générale, tous les baccalauréats; les autres sont spéciales à chaque examen.

QUESTIONS GÉNÉRALES

J'emprunterai, pour ces questions, les seules que la circulaire ministérielle ait posées directement, le texte même de cette circulaire.

I. Y a-t-il lieu de supprimer purement et simplement les baccalauréats et d'établir des examens spéciaux à l'entrée des Facultés et des carrières publiques?

Sur cette question, tous les groupes se sont prononcés pour la négative. L'affirmative n'a été soutenue que dans le groupe de Bordeaux et elle n'y a pas réuni la majorité.

II. Y a-t-il lieu de décider que le baccalauréat peut être subi, au gré des candidats, soit devant les Facultés, soit à l'intérieur des établissements d'enseignement secondaire?

Cette solution a été repoussée par tous les groupes, sauf celui de Toulouse, qui s'est partagé sur la question.

L'opinion qui a été l'objet du partage dans ce dernier groupe consiste à conférer aux professeurs de certains établissements d'enseignement secondaire, sous la présidence d'un professeur de Faculté, le droit de faire passer à leurs élèves les examens du baccalauréat. Ce droit appartiendrait à tout lycée ou collège qui posséderait un nombre à déterminer de licenciés ou d'agrégés. Il ne s'étendrait pas d'ailleurs aux établissements libres.

III. Convient-il d'apporter des modifications au régime des baccalauréats subis devant les Facultés?

(1) La *Revue* a publié également, dans sa livraison de mai, un rapport présenté à la Faculté des sciences de Montpellier par un des membres de cette Faculté, M. Sauvage; mais nous n'avons pas ici à tenir compte de ce rapport, étranger aux actes propres de notre Société.

Tous les groupes se sont prononcés pour l'affirmative.

IV. Y aurait-il lieu d'adjoindre au jury des membres de l'enseignement secondaire, et dans quelle proportion?

Cette solution n'a été repoussée que par le groupe de Caen.

Elle a été adoptée par le groupe de Toulouse, sans restriction quant à la proportionnalité, mais avec cette réserve qu'aucun membre d'un établissement libre ne pourrait faire partie des commissions d'examen.

La même solution a également prévalu devant le groupe de Besançon, sans indication d'une proportion, mais elle a été expressément limitée aux agrégés et elle n'a été admise qu'à titre exceptionnel, en cas d'insuffisance des agrégés appartenant aux Facultés.

Le groupe de Besançon a, en effet, émis le vœu que, dans les Facultés, les examens ne soient faits que par des professeurs agrégés, ayant exercé à ce titre dans des établissements d'enseignement secondaire, et que chacun d'eux ne fît passer que la partie de l'examen correspondant au titre de sa chaire et à l'objet de son enseignement.

Il n'a, pour les agrégés étrangers aux Facultés, réclamé aucune exclusion à l'égard de l'enseignement libre.

Les groupes de Bordeaux et de Paris ont admis l'adjonction de professeurs de l'enseignement secondaire, sous la condition que, dans chaque jury, les examinateurs appartenant aux Facultés fussent toujours en majorité.

V. Y aurait-il lieu de tenir compte aux candidats des notes obtenues au cours de leurs études? Quels seraient les moyens pratiques d'en tenir compte?

La question n'a pas été discutée par le groupe de Toulouse.

Les groupes de Besançon et de Caen ont exprimé le regret qu'il n'y eût aucun moyen pratique de tenir compte, dans les examens, des notes obtenues au cours des études.

Les groupes de Bordeaux et de Paris ont émis le vœu que les notes communiquées aux jurys d'examen par les chefs d'établissements ou par les candidats eux-mêmes fussent prises en considération, mais seulement à titre de renseignement, sans entrer d'une manière positive en ligne de compte dans le résultat de l'examen.

VI. Y aurait-il lieu de maintenir aux candidats le bénéfice de l'admissibilité une fois obtenue?

Cette question n'a pas trouvé place dans la circulaire ministérielle. Elle n'a été discutée que par les groupes de Bordeaux et de Caen, qui se sont prononcés pour l'affirmative.

QUESTIONS SPÉCIALES

I. — DIVISION DES BACCALAURÉATS.

La circulaire ministérielle avait posé, relativement à la division des baccalauréats, une question préjudicielle :

Conviendrait-il d'instituer un baccalauréat unique, comprenant, avec un fonds commun, des séries facultatives entre lesquelles le candidat pourrait choisir et dont il serait fait mention dans le diplôme?

Cette question n'a été discutée que par le groupe de Paris, qui l'a résolue par la négative.

II. — BACCALAURÉAT DE L'ENSEIGNEMENT SPÉCIAL.

Le baccalauréat de l'enseignement spécial est resté en dehors des délibérations des groupes. Il n'intéresse pas directement l'enseignement supérieur, car il n'est pas conféré par les Facultés et personne n'a proposé de leur en attribuer la collation. Il est admis, il est vrai, comme condition facultative de certains examens près des Facultés des sciences. Le groupe de Paris s'est prononcé implicitement contre cette innovation, en demandant le retour à l'ancien ordre de choses, qui exigeait le baccalauréat ès lettres pour toute inscription et tout examen près d'une Faculté quelconque.

III. — BACCALAURÉAT ÈS SCIENCES.

Le groupe de Besançon a émis le vœu de la suppression du baccalauréat ès sciences.

Les groupes de Caen et de Paris en ont voté le maintien.

Le groupe de Caen a également maintenu l'indépendance du baccalauréat ès sciences à l'égard du baccalauréat ès lettres et, par suite, il a conservé, dans le premier de ces examens, une partie littéraire; mais il a demandé qu'elle fût restreinte à une épreuve latine pour l'examen écrit et que l'examen oral comprît seulement la langue et la littérature françaises, l'histoire de France, la géographie générale et une langue vivante. Pour les épreuves littéraires ainsi réduites, l'examen écrit ne donnerait lieu qu'à une seule note et l'examen oral à deux.

Le groupe de Paris a demandé la subordination du baccalauréat ès sciences au baccalauréat ès lettres, qui en redeviendrait la condition obligatoire.

Par suite de cette réforme, le baccalauréat ès sciences ne comprendrait plus d'épreuves littéraires.

Le groupe de Paris a demandé, en outre, que les deux baccalauréats distingués par les épithètes de *complet* et de *restreint* fussent remplacés par un baccalauréat ès sciences mathématiques et un baccalauréat ès sciences physiques.

Ce dernier examen, qui serait, comme le baccalauréat restreint actuel, la condition des études médicales, ne serait subi qu'après une année d'études près des Facultés des sciences.

Enfin le groupe de Paris a émis le vœu qu'il fût créé un baccalauréat ès sciences mathématiques supérieur, correspondant à la classe de mathématiques spéciales des lycées.

IV. — BACCALAURÉAT ÈS LETTRES.

1° *Épreuve préparatoire.* — Le groupe de Paris a demandé que le certificat de grammaire, correspondant à l'enseignement de la classe de quatrième, fût la condition obligatoire du baccalauréat ès lettres et qu'il y eût entre l'obtention de ce certificat et le premier examen du baccalauréat un intervalle de trois ans, qui serait porté à quatre si la division du baccalauréat en deux examens n'était pas maintenue.

2° *Division du baccalauréat.* — La division a été conservée par les groupes de Caen et de Paris.

Elle a été supprimée par le groupe de Besançon.

3° *Épreuves facultatives.* — Le groupe de Paris s'est seul prononcé sur cette question. Il a écarté les épreuves facultatives.

4° *Épreuves obligatoires.* — Tous les groupes qui se sont occupés spécialement du baccalauréat ès lettres ont demandé la simplification des programmes.

Toutefois, les groupes de Caen et de Paris ne veulent point de programmes spéciaux pour le baccalauréat. Ils préfèrent des programmes très généraux, résumant, dans son ensemble, l'enseignement classique et ne laissant place à aucune préparation artificielle en dehors de cet enseignement.

La conséquence de ce vœu serait que la simplification portât sur les programmes mêmes des classes.

5° *Épreuves écrites.* — Les groupes de Besançon et de Caen ont seuls proposé des réformes pour les épreuves écrites.

Ces deux groupes sont d'accord pour demander la suppression de la composition de sciences. La suppression de la composition de philosophie a donné lieu, dans le groupe de Caen, à un partage : cinq voix contre cinq.

D'après le groupe de Besançon, les épreuves écrites devraient se réduire aux trois suivantes :

Une version latine accompagnée, soit d'un thème latin fort court, soit de quelques questions grammaticales empruntées au texte même de la version;

Une épreuve de langue vivante organisée de la même manière, si l'on ne préfère s'en tenir au mode actuel;

Une composition française sur un sujet littéraire ou philosophique.

6° *Épreuves orales.* — En principe, le groupe de Paris voudrait que l'examen correspondît exactement et exclusivement aux programmes des classes de rhétorique et de philosophie. Il n'admet pas toutefois qu'aucune partie de l'histoire et de la géographie reste étrangère à l'examen; mais, pour qu'il n'y ait pas là une exception entraînant une préparation spéciale, il a émis le vœu qu'une revision générale de l'histoire et de la géographie, sous la forme d'une histoire de la civilisation, trouvât place dans les programmes de la classe de philosophie et, par suite, dans ceux de la seconde partie du baccalauréat.

Le groupe de Besançon a demandé la suppression des questions d'histoire naturelle et la réduction des programmes de mathématiques, de physique, de chimie, de philosophie et d'histoire. Il voudrait même que le programme d'histoire se bornât à l'histoire de France et à l'histoire moderne, en n'accordant qu'une place très restreinte au moyen âge et à l'époque contemporaine.

Pour les explications, les groupes de Besançon et de Caen ne veulent pas de textes désignés à l'avance; ils préfèrent l'interprétation improvisée d'un texte convenablement choisi, sans difficultés spéciales.

Le groupe de Besançon a demandé en outre que les questions de critique et d'histoire littéraire qui accompagnent actuellement les explications soient réduites à quelques points très sommaires, avec prédominance des questions grammaticales.

Il a supprimé enfin l'explication spéciale des textes philosophiques, sauf à donner place à quelques-uns d'entre eux parmi les textes littéraires, grecs, latins et français.

Le groupe de Paris a maintenu expressément, au contraire, l'explication des textes dans l'examen de philosophie.

7° *Examen supérieur.* — Un dernier vœu, qui ne concerne pas directement le baccalauréat ès lettres, mais qui se réfère à son insuffisance pour la constatation d'une véritable culture littéraire, a été émis par le groupe de Paris. Ce serait la création d'un examen supérieur, intermédiaire entre le baccalauréat et la licence, qui serait exigé pour l'inscription aux cours des Facultés des lettres en vue de ce dernier examen.

EN RÉSUMÉ, tous les groupes ont été d'accord pour le maintien des baccalauréats, avec des modifications de détail plutôt que de principe dans leur organisation et dans leurs programmes.

Sur ces modifications, la plupart des vœux émis par les divers groupes diffèrent sans s'exclure.

Il n'y a eu un désaccord formel que sur les points suivants :

1° L'adjonction aux jurys d'examen de membres de l'enseignement secondaire, repoussée par le groupe de Caen, admise par les autres groupes.

2° Le maintien du baccalauréat ès sciences, contre lequel le groupe de Besançon s'est seul prononcé;

3° La division du baccalauréat ès lettres supprimée également par le seul groupe de Besançon;

4° L'explication des textes philosophiques, supprimée à Besançon, maintenue à Paris.

Le Rapporteur,
ÉMILE BEAUSSIRE.

M. Dastre, faisant allusion aux décisions du groupe de Paris relatées dans ce rapport, exprime le regret de n'avoir pas été présent à la séance où l'on a voté l'obligation du baccalauréat ès lettres pour tous les candidats au baccalauréat ès sciences. Il croit devoir protester, pour sa part, contre cette décision qui lui paraît impraticable. Il cite notamment les élèves de l'École navale qui peuvent avoir une culture intellectuelle très étendue et même parvenir à l'Institut sans avoir satisfait à ces exigences excessives. Il rappelle que la même question avait été précédemment soumise aux décisions de la Société et qu'elle avait été tranchée dans un sens opposé.

M. Mascart, sans vouloir entrer dans le fond de la question, se rallie aux observations de M. Dastre. Il désire la création d'un baccalauréat supérieur ès sciences mathématiques comme couronnement des études de mathématiques spéciales. Il croit que les jeunes gens qui ont terminé avec succès leurs études de mathématiques spéciales possèdent une culture spéciale très supérieure à celle des bacheliers ordinaires. Il n'entend pas du reste faire de ce baccalauréat supérieur une condition à l'entrée dans les Facultés ou dans les écoles du gouvernement.

M. LE PRÉSIDENT propose qu'un vœu soit émis en ce sens. Il fait remarquer que ce baccalauréat ès sciences mathématiques sera en quelque sorte parallèle à celui qui a été voté par le groupe de Paris comme sanction des études de la classe supérieure des lettres.

M. Marion invoque à l'appui de cette proposition un vœu exprimé il y a trois ans par le conseil académique de Dijon. En ce qui concerne le baccalauréat ès lettres supérieur, il n'en est pas partisan. Il désire la

création d'une classe supérieure de lettres, mais il voit un danger sérieux dans la multiplicité des examens et des diplômes.

M. Duverger demande à M. Mascart s'il juge nécessaire que le baccalauréat ès lettres soit une condition du baccalauréat ès sciences mathématiques dont il propose l'établissement.

M. Mascart répond négativement.

M. Duverger exprime alors la crainte que le groupe, en adoptant la proposition de M. Mascart, ne semble revenir sur ses votes précédents.

M. le Président fait remarquer que le baccalauréat ès sciences supérieur sera toujours utile pour recruter les professeurs de collèges. Quant à l'objection formulée par M. Duverger, il répond que M. Mascart a exprimé une opinion toute personnelle et que les votes du groupe n'en restent pas moins acquis.

M. le Président met aux voix, sous ces réserves, la proposition de M. Mascart. A la majorité, la réunion exprime le vœu qu'il soit institué un baccalauréat supérieur ès sciences mathématiques, correspondant au baccalauréat supérieur des lettres.

M. le Président demande à la réunion de reprendre la discussion sur les Universités, interrompue par la discussion sur le baccalauréat.

M. Bufnoir, qui n'est malheureusement pas présent à la réunion, avait manifesté l'intention de demander une nouvelle délibération sur une décision prise à une précédente séance, et relative à la nomination des professeurs.

La réunion, considérant qu'il y aurait de sérieux inconvénients à remettre en question des décisions votées, après mûre délibération, par les personnes présentes à une séance antérieure, décide de passer à l'ordre du jour.

La discussion continue sur le *mode de nomination* des professeurs de l'Université.

M. Duverger, rappelle qu'on a réservé la question de savoir si un mode spécial de nomination pourra être adopté pour certaines Facultés; il propose que les professeurs des Facultés de droit soient nommés au concours. Il se réfère aux motifs qu'il a donnés dans la séance du 20 mars.

Cette proposition, mise aux voix, est rejetée.

M. le Président demande à la réunion si elle croit devoir se prononcer sur le sort des Facultés isolées. Faut-il déclarer qu'elles seront supprimées ou qu'elles seront conservées isolément, ou bien encore qu'elles seront rattachées aux Universités régionales?

M. Mascart est d'avis que, si l'on conserve les Facultés isolées, elles soient rattachées à une des Universités régionales.

M. Marion estime qu'il s'agit ici surtout d'une question administrative, qu'il n'appartient pas à la Société de résoudre. Ce n'est pas à nous de défendre les Facultés isolées. Elles sauront bien à l'occasion se défendre elles-mêmes.

M. Mascart déclare se ranger à cette opinion.

M. Duverger combat la réunion des Facultés isolées aux Universités. Il estime que ce rattachement aurait pour résultat d'affaiblir les Universités régionales. Il réserve la question de Lille et de Douai.

La réunion décide qu'il n'y a pas lieu de se prononcer sur le sort des Facultés isolées.

M. le Président rappelle que M. Dreyfus-Brisac, absent à une précé-

dente séance, a proposé par lettre au groupe de Paris d'exprimer un vœu relatif à la personnalité civile des Universités. La réunion avait décidé d'ajourner la discussion pour permettre à M. Dreyfus-Brisac de développer sa proposition.

M. Dreyfus-Brisac explique que sa proposition a pour objet d'instituer auprès des Universités un conseil de patronage où siégeraient, à côté des membres de l'Université, des représentants choisis par les principaux donateurs (assemblées municipales et départementales ou simples particuliers). Il invoque en faveur de sa proposition l'autorité du regretté directeur de l'enseignement supérieur. M. Dumont a démontré en termes saisissants, dans son rapport au congrès pédagogique de Londres, qu'il était nécessaire d'intéresser les municipalités au développement des nouvelles Universités régionales. Il faut espérer que les grandes villes rivaliseront entre elles de zèle et de sacrifices. C'est le meilleur moyen, dans un pays unitaire comme le nôtre, de faire naître cette émulation féconde qui a tant contribué à la prospérité des Universités allemandes, alors surtout que l'Allemagne était divisée en un assez grand nombre d'États reliés entre eux par un simple lien fédératif. M. Dreyfus-Brisac ne croit pas utile d'entrer pour le moment dans de plus grands détails; il désire seulement que la réunion exprime, en termes généraux, un vœu en faveur de sa proposition.

M. Duverger n'est pas seulement contraire à l'institution d'un conseil de patronage, placé à côté du conseil de l'Université; il combat, en principe, l'admission de membres étrangers dans le conseil universitaire. Ce conseil devra discuter et résoudre des questions infiniment délicates: questions de discipline, questions d'indépendance du professeur, questions de programmes, etc. Des étrangers ne peuvent pas sans inconvénient, sans danger même, tel que le retentissement au dehors, être mêlés aux débats sur ces questions.

M. Mascart ne partage pas les craintes de M. Duverger. Il connaît plusieurs grandes écoles où les conseils de perfectionnement établis à côté des conseils d'études rendent les plus grands services. Dans ces conseils de perfectionnement des personnes étrangères à l'enseignement siègent à côté de tous les professeurs de l'école.

MM. Perrot et Lavisse appuient également en principe la proposition de M. Dreyfus-Brisac. M. Perrot estime que la présence de représentants des municipalités et de quelques-uns des principaux donateurs contribuerait puissamment à la prospérité des nouvelles Universités. Il lui paraît naturel qu'ils soient appelés à contrôler l'emploi des capitaux et la gestion des biens donnés ou légués à l'Université. A son avis, c'est dans le conseil universitaire qu'ils devraient siéger et il croit que les membres de l'Université seraient heureux d'avoir pour collègues dans le conseil des hommes comme M. Bischoffsheim qui ont donné tant de preuves de leur dévouement aux véritables intérêts de la science. M. Duverger fait remarquer que les donataires et leurs héritiers ont le droit écrit, dans la loi, de surveiller l'accomplissement des charges ou conditions sous lesquelles les libéralités ont été faites. A un autre point de vue, on doit prévoir que les Universités rencontreront, surtout à leur naissance, des difficultés; faut-il, à l'avance, leur imposer, dans le gouvernement de leur vie, une immixtion qui pourra les gêner? Ne vaut-il pas mieux attendre, sur ce point, l'expression de leurs vœux?

M. Lavisse est, comme M. Perrot, aussi d'avis que les donateurs (simples particuliers ou représentants des municipalités) devraient siéger dans le conseil universitaire. Le nombre de ces représentants devrait être naturellement limité et, dans ces conditions, leur concours ne pourrait qu'offrir les plus grands avantages. On pourrait stipuler dans les règlements qu'ils ne seraient pas convoqués aux réunions où seraient agitées des questions de discipline.

M. Marion est partisan de l'admission des personnes étrangères à l'enseignement dans le conseil de l'Université; il ne voit pas même d'utilité à les exclure en ce qui touche les questions de discipline. Il ne faut pas que les conseils universitaires deviennent de petites églises fermées au public.

M. Mascart a pu s'assurer à plusieurs reprises que les municipalités des grandes villes hésitaient à faire les sacrifices considérables qu'on réclamait d'elles, précisément parce qu'on leur interdisait le moyen de contrôler l'emploi de ces subventions.

M. le Président, sans se prononcer sur le fond de la question, croit cependant devoir faire observer que l'esprit des lois nouvelles sur l'organisation du Conseil supérieur de l'instruction publique et des conseils académiques paraît contraire à l'introduction dans les conseils universitaires de membres étrangers à l'enseignement.

M. Beudant répond que plusieurs personnes étrangères à l'enseignement siègent dans les conseils académiques, et qu'elles y rendent les plus grands services.

M. Lavisse insiste sur la nécessité de donner une certaine satisfaction aux aspirations locales.

M. le Président met aux voix la proposition suivante :

Le groupe de Paris exprime le vœu qu'on fasse une place dans le conseil universitaire aux représentants des corps et des particuliers qui auront fait à l'Université des donations importantes.

Cette proposition est adoptée à l'unanimité moins une voix.

M. Duverger propose à la Société d'émettre, à la suite du vœu qu'elle vient d'adopter, un vœu relatif à la libre concurrence entre les futures Universités de l'État et les Instituts ou autres groupes libres.

M. Duverger invoque, en faveur de ce vœu, le souvenir de l'illustre et libéral M. Laboulaye, qui, le premier, a présidé la Société; il invoque aussi l'autorité des paroles prononcées par M. le ministre de l'instruction publique, à la pose de la première pierre des nouveaux bâtiments du lycée Louis-le-Grand : «...L'Université admet, provoque même « aujourd'hui la concurrence d'où naît l'émulation (1)... »

La Société souhaite certainement, dans l'intérêt des Universités régionales dont elle demande la création, qu'une concurrence efficace s'établisse entre ces Universités et les groupes d'enseignement supérieur libre.

Cette concurrence peut-elle exister entre des rivaux dont l'un est placé dans des conditions d'infériorité?

Le Conseil supérieur de l'instruction publique donne son avis (art. 5 de la loi du 27 février 1880), notamment, sur les programmes, sur les règlements relatifs aux examens..... La question du baccalauréat, par exemple, sera soumise à ce Conseil; il n'y aura pas, dans la discussion, égalité entre l'enseignement de l'État et l'enseignement libre : le pre-

(1) *Revue internationale de l'Enseignement* du 15 mai 1885, p. 479.

mier sera représenté par plus de trente conseillers élus par leurs collègues, tirant leur autorité, à la fois, de cette élection et de leur valeur personnelle; le second sera représenté par quatre conseillers, dont le caractère et le mérite sont indiscutables, mais qui ne peuvent s'appuyer sur les suffrages de leurs collègues.

Même inégalité des garanties légales, en matière disciplinaire.

La Société d'enseignement supérieur, qui compte beaucoup d'universitaires, s'honorera si elle exprime, en vue d'une concurrence sérieuse entre les Universités de l'État et les groupes libres, le vœu que la loi du 27 février 1880 soit revisée dans un sens libéral.

M. Lavisse ne voit pas le lien qui rattache cette proposition aux questions actuellement en discussion. M. Perrot combat la proposition de M. Duverger. Il serait extrêmement dangereux d'émettre à la fin d'une séance un vote aussi grave et qui aurait tous les caractères d'une manifestation sur une question qui n'était pas même inscrite à l'ordre du jour.

M. Beudant fait observer que la Société est et doit rester une Société d'études. Plusieurs membres appuient ces observations.

La proposition de M. Duverger est rejetée à l'unanimité moins une voix.

La réunion décide ensuite que les décisions prises par le groupe sur la question des Universités seront l'objet d'un rapport général. M. Beaussire, président de la Société, est nommé rapporteur à l'unanimité.

La séance est levée à 11 heures trois quarts.

NOUVELLES ET INFORMATIONS

OBSÈQUES DE VICTOR HUGO

Voici le discours prononcé par M. Goblet, au nom du gouvernement, aux obsèques nationales de Victor Hugo :

Messieurs,

Le monde entier honore Victor Hugo, mais c'est à la France qu'il appartient. Quel que soit le caractère universel de son génie, il est nôtre d'abord. Il vient de nous, de nos traditions, de notre race; et si nous accueillons avec une émotion reconnaissante les témoignages d'admiration et de respect que lui envoient à l'envi tous les peuples, cependant la France, justement orgueilleuse, le revendique; elle se glorifie en lui et s'illustre elle-même en lui faisant aujourd'hui ces funérailles nationales.

Dans ce concert d'hommages qui monte vers Victor Hugo, le Gouvernement réclame l'honneur de faire entendre sa voix. Ce ne peut être ni pour retracer sa carrière, ni pour résumer son œuvre immense, encore moins pour le louer comme il convient. Il semble, à la première vue, que cette œuvre soit si multiple et si grande, la carrière si vaste et si diverse, qu'il faille pour une pareille tâche autant d'orateurs que son art a compté de genres et qu'il y a de phases diverses dans son existence.

Romans, poèmes, drames, histoire, philosophie, il a tout abordé, et son rôle politique et social n'est pas moins considérable que celui qu'il a occupé dans la littérature moderne.

Et pourtant, Messieurs, ce que je voudrais pouvoir montrer ici, comme je le sens, c'est l'unité du plan qui a présidé à cette vie et à cette œuvre si complexes en apparence.

Je ne sais s'il est vrai que notre siècle portera son nom et qu'on dira le « siècle de Victor Hugo » comme on a dit « le siècle de Voltaire », mais ce qui nous apparaît dès aujourd'hui avec une pleine certitude, c'est qu'il en restera la plus haute personnification, parce qu'il est celui qui résume le mieux l'histoire de ce siècle, ses contradictions et ses doutes, ses idées et ses aspirations.

Victor Hugo en a été le témoin attentif et passionné. Il en a vu et jugé les événements avec son génie, il en a suivi toutes les évolutions, ébloui d'abord par les gloires éphémères des premières années, séduit par la résurrection de la liberté que l'ancienne monarchie semblait ramener avec elle, progressant vers la démocratie avec la royauté de Juillet, maudissant et frappant d'une condamnation inexorable l'Empire qui, pour la seconde fois, venait faire violence à ce grand mouvement, jaloux de demeurer exilé pour rendre sa protestation plus forte, trouvant enfin dans la République triomphante le refuge et le couronnement de sa vie.

Dans cette longue et constante ascension, son œuvre l'accompagne. Poète, Victor Hugo n'a pas seulement chanté ce que chantent les poètes; il ne s'est pas contenté de célébrer les harmonies de la nature, les joies et les tristesses humaines; il ne s'est pas uniquement appliqué à disséquer son cœur pour en exprimer toutes les voluptés et les amertumes de la jeunesse en proie à la passion et au doute. Combien son œuvre est plus virile, plus haute et plus impersonnelle!

Ce n'est pas en lui tout d'abord, c'est autour de lui qu'il regarde, curieux de notre passé, habile à restituer les souvenirs des temps qui nous ont précédés, à nous faire revivre en plein Paris du moyen âge, parmi ses monuments et ses rues, comme avec les mœurs, les fêtes, les gaietés et les colères de nos aïeux.

Puis le poète embrasse tout ce qu'il rencontre sur son chemin, la gloire des batailles et la pompe des sacres, la liberté, l'amour du droit, de la justice, la haine de la violence et du parjure, les malheurs comme les triomphes de la Patrie! Rien n'échappe à son regard dans le domaine des sentiments comme dans celui de la nature. Comme Homère, il admire les merveilles de l'Univers, « la terre, ce poème éternel, le ciel superbe et l'océan qui chante les beautés de la création ». Comme Shakespeare, il pénètre dans les plus profonds replis de l'âme humaine; il en a scruté toutes les faiblesses et toutes les grandeurs.

Ainsi va son poème depuis les *Odes*, les *Ballades*, les *Voix intérieures*, par les *Contemplations* et par les *Châtiments*, jusqu'à la *Légende des siècles*, cette épopée du genre humain, jusqu'à l'*Année terrible*, ce cri d'amour filial et de pitié!

Le drame s'y vient mêler à la poésie, drame étrange qui semble inventé en pleine fantaisie, en dehors de toute réalité et de toute convention. Quel drame cependant s'empare plus violemment de nos âmes? Où trouver à la fois des situations plus hardies et plus fortes, plus de charme ou de grandeur dans les sentiments et dans la pensée, plus de grâce ou de noblesse dans le langage?

Pour cette œuvre, il a fait sa langue, ou plutôt il a renouvelé et transformé notre vieille langue française. En l'arrachant aux anciennes formules, en la démocratisant, il y a découvert de nouvelles ressources et lui a donné une souplesse, une vigueur, une magnificence inconnues jusqu'à lui. Et c'est pourquoi, malgré les prétentions révolutionnaires de sa jeunesse, bien qu'il se soit vanté « d'avoir tout saccagé, tout secoué du haut jusques en bas », Victor Hugo, de son vivant, est devenu classique. Il figurait déjà dans la glorieuse pléiade des grands poètes avec Corneille, Molière, Racine, Voltaire... Permettez-moi de ne citer que des gloires françaises; elles suffisent à remplir ce cénacle d'élus.

Mais il n'est pas seulement égal à eux, il les dépasse par tout ce que son âme a de plus grand et de plus vaste, cette âme « où sa pensée habite comme un monde ». Le poète en Victor Hugo n'est qu'une partie de l'homme, ou plutôt l'homme a compris à sa manière le rôle du poète, et cette conception supérieure l'élève et le conduit.

Lui-même l'a dit : « Dans cette mêlée d'hommes, de destinées et d'intérêts qui se ruent si violemment tous les jours sur chacune des œuvres qu'il est donné à ce siècle de faire, le poète a une fonction supérieure. Il faut qu'il jette sur ses contemporains le tranquille regard que l'histoire jette sur le passé. Il faut qu'il sache se maintenir au-dessus du

tumulte, inébranlable, austère et bienveillant, sachant être tout à la fois irrité comme homme et calme comme poète. »

Ce rôle grandiose, Victor Hugo l'a rempli en effet. Il a été le grand justicier de son temps. Il a été aussi le témoin auguste de la marche de ce siècle « que mène un noble instinct...

> Où le bruit du travail, plein de parole humaine,
> Se mêle au bruit divin de la création. »

Victor Hugo est l'homme de notre temps qui a le mieux compris, le plus aimé l'humanité dans l'ensemble et dans l'individu. Charitable avant tout aux petits, aux humbles, aux opprimés, aucune misère morale ou physique, le vice même ni le crime ne peuvent rebuter sa magnanimité, et l'amélioration de la nature humaine, comme les destinées de l'humanité, font l'objet principal de sa contemplation.

« Dans ses drames, vers et prose, pièces et romans, le poète, a-t-il dit, mettra l'histoire et l'invention, la vie des peuples et des individus... Il relèvera partout la dignité de la créature humaine en faisant voir qu'au fond de tout homme, si désespéré et si perdu qu'il soit, Dieu a mis une étincelle qu'un souffle d'en haut peut toujours raviver, que la cendre ne cache point, que la fange même n'éteint pas, l'âme! »

Et maintenant, si l'on demande où est le lien de cette œuvre et de cette vie, ce qui en fait l'unité, je répondrai avec ses propres vers :

> Qu'il fut toujours celui !
> Qui va droit au devoir, dès que l'honnête a lui,
> Qui veut le bien, le vrai, le beau, le grand, le juste!

Messieurs, c'est par ce côté profondément humain de sa nature que Victor Hugo a mérité d'être considéré comme le citoyen de toutes les nations. C'est par là aussi qu'il s'est élevé à cette idée de Dieu qui emplit tout son ouvrage. Il croyait à l'âme immortelle. Le génie a des lumières supérieures. Peut-être a-t-il connu la vérité? Nous qui demeurons, nous savons seulement qu'il avait conquis l'immortalité sur la terre, et c'est pourquoi nous le conduisons aujourd'hui avec ce cortège triomphal dans le temple que la Révolution française avait consacré aux grands hommes.

N'était-il pas juste et nécessaire, en effet, qu'il fût rouvert pour lui? La postérité, ratifiant nos hommages, l'y honorera éternellement. Non, en vérité, ses cendres ne sauraient redouter ces retours funestes dont on les menace. Après plus de cent ans, les noms de Voltaire et de Rousseau excitent encore les haines et les colères. Mais, depuis bien des années déjà, Victor Hugo, revenu de l'exil, vivait devant l'opinion dans une région sereine, bien au-dessus de nos passions et de nos disputes. « Le grand vieillard, sorti des jours changeants », représentait au milieu de nous l'esprit de tolérance et de paix entre les hommes, et le respect universel de ses contemporains lui donnait l'avant-goût de la vénération dont sera entourée sa mémoire.

C'est cette majesté sublime dans laquelle il a terminé sa carrière qui restera le trait dominant de cette belle vie! Toujours on rejouera quelques-uns de ses drames, on relira ces poèmes où il a su mettre « avec

les conseils au temps présent, les esquisses rêveuses de l'avenir, le reflet tantôt éblouissant, tantôt sinistre des événements contemporains, les panthéons, les tombeaux, les ruines, les souvenirs, la charité pour les pauvres, la tendresse pour les misérables, les saisons, le soleil, les champs, la mer; les montagnes; et les coups d'œil furtifs dans le sanctuaire de l'âme où l'on aperçoit sur un autel mystérieux, comme par la porte entr'ouverte d'une chapelle, toutes ces belles urnes d'or : la Foi, l'Espérance, la Poésie, l'Amour. »

Mais, quelle que soit la gloire du poète, la postérité le connaîtra sous un plus haut aspect. Elle se rappellera surtout qu'il a dit :

Je suis celui qui hâte l'heure
De ce grand lendemain, l'humanité meilleure!

Et s'il est vrai, comme il le croyait et comme nous devons le croire, que ce monde, mû par une force dont il n'a pas conscience, marche invinciblement vers le progrès, Victor Hugo ira en grandissant dans la mémoire des hommes, et à mesure que son image reculera dans le lointain des temps, il leur apparaîtra de plus comme le précurseur du règne de la justice et de l'humanité!

On a beaucoup remarqué la délégation de l'Association des étudiants de Paris. De longs applaudissements ont éclaté autour du Panthéon quand on a vu leur magnifique couronne, précédée des bannières des quatre Facultés (droit, médecine, lettres et sciences) sur la même ligne.

COLLÈGE DE FRANCE

M. Louis Léger et M. James Darmesteter ont ouvert leur cours au Collège de France, le premier par une étude *sur le monde slave au XIXe siècle*, le second par un *aperçu sur l'Histoire de la Perse*. Nous croyons devoir donner quelques extraits de ces leçons, qui empruntent une importance toute particulière à la distinction des professeurs et à la nouveauté de leur enseignement.

M. Léger a fait, en ces termes, l'historique de la chaire de langues et littératures d'origine slave :

« La fondation de cette chaire remonte à 1840.

Le 20 avril de cette année, M. Cousin, alors ministre de l'instruction publique, présenta à la Chambre des députés l'exposé des motifs d'un projet de loi ouvrant un crédit pour la création d'un enseignement nouveau, celui de la littérature et de la langue slave. Personne parmi nos compatriotes n'eût été en état de le donner. On savait que le gouvernement avait l'intention de le confier à un grand poète polonais, exilé volontaire, qui professait alors la littérature latine à l'Académie de Lausanne. Vous n'ignorez pas quelles étaient les ardentes sympathies de la France pour la Pologne dont les soldats avaient naguère combattu sous nos drapeaux, et dont la dernière révolution avait paru solidaire de la nôtre. Je ne sais qui a rédigé le rapport de M. Cousin. Il figure au *Moniteur* sous le nom

du ministre qui l'a déposé; mais je le vois attribué à M. de Salvandy dans un recueil assez curieux, les *Lettres slaves*, de feu Christien Ostrowski (1).

Quoi qu'il en soit, ce document atteste l'ignorance qui régnait à cette époque chez nous relativement au monde slave. Il prouve que l'on ne savait en 1840 — du moins au ministère de l'instruction publique — ni la statistique exacte de la race slave, ni son histoire, ni sa répartition géographique. « La Turquie, disait le projet de loi, compte deux millions de sujets slaves. » Ce chiffre pouvait être exact à la rigueur pour les Serbes et les Croates de l'empire ottoman; mais les Bulgares étaient absolument passés sous silence. Le polonais était cité comme le plus parlé des idiomes slaves, au détriment du russe qui se trouvait rejeté à la seconde place. Cette erreur singulière s'explique évidemment par les sympathies dont s'était inspiré le rédacteur du projet. Il s'agissait de faire la part du lion à la littérature dont Mickiewicz était alors le plus glorieux représentant.

Dans un livre qui avait paru l'année précédente, l'*Histoire de la langue et de la littérature des Slaves*, par F. Eichhoff (2), on eût trouvé des données statistiques plus exactes et bien différentes. Le savant linguiste, mieux informé, évaluait le nombre des Russes à quarante millions, celui des Polonais à dix millions. Une erreur non moins singulière — ce n'est peut-être qu'une faute de copie ou d'impression — antidatait de trois siècles le développement de la langue et de la littérature polonaises.

La littérature russe, rejetée au second rang, était l'objet d'une mention sommaire et presque dédaigneuse. Voyez, cependant, Messieurs, à quel point le patriotisme peut égarer les jugements humains: « J'ai lu l'exposé des motifs, écrivait Mickiewicz à son ami Léon Faucher (3). Je prévoyais bien le rôle que le russe devait jouer parmi les littératures slaves. On lui a fait la part du lion, c'est pourquoi j'ai été très réservé dans ma réponse au ministre. » La Bohême n'était pas traitée d'une façon plus scientifique que la Russie; on ne lui retranchait rien de ses domaines; on y ajoutait au contraire; à côté de Jean Hus, le rapport citait comme un auteur national Jérôme de Prague auquel on peut tout au plus attribuer un opuscule latin, mais dont les œuvres tchèques sont absolument inconnues. Le ministre apprenait à nos législateurs sans les étonner, que la langue serbe était parlée dans une partie de la Bohême. Ici encore je soupçonne l'erreur d'un copiste qui aura défiguré le nom de la Slavonie. Un peu plus loin on citait parmi les héros slaves, le Hongrois Hunyade, entre le Serbe Lazare et le Polonais Sobieski. Je doute, Messieurs, que jamais la création d'un enseignement nouveau ait été motivée par des considérations aussi inexactes. Le ministre était mieux inspiré quand il alléguait l'importance politique de l'idiome slave, quand il déclarait « qu'il importe au plus haut degré de pénétrer le fond homogène de ces peuples dont l'avenir est inconnu, mais qui ne peuvent rester étrangers à nos destinées ».

Quelques jours plus tard le rapporteur de la Chambre des pairs insistait sur des considérations analogues: « C'est une science, disait-il,

(1) Un vol. in-12. Paris, Amyot, 1857.
(2) Un vol. in-8. Paris, Cherbuliez, 1839.
(3) Korespondencya Ad. Mickiewieza. Paris, librairie du Luxembourg, 1875. tome Ier, p. 221.

d'intérêt national et en même temps européen. A ne considérer que son importance politique, il est peu de langues dont l'étude soit plus utile que celle de la langue slave. Sous le rapport scientifique elle ne l'est pas moins. »

Remarquez que l'on raisonne ici sur l'hypothèse d'une langue slave unique, hypothèse aussi chimérique que celle d'un idiome roman dans lequel seraient absorbés le français et l'espagnol, l'italien et le portugais. Ces conclusions furent vivement combattues quand le rapport du ministre arriva, deux mois plus tard, à l'ordre du jour de la Chambre des députés. Un orateur aujourd'hui bien oublié — M. Auguis — se fit remarquer par la violence de ses attaques. Le slave, d'après M. Auguis, n'était pas une langue littéraire, à proprement parler : « Quels sont, demandait-il avec autorité, à des collègues peu en état de lui répondre, les monuments littéraires écrits en langue slave de la Pologne, de la Russie, de la Lithuanie, de la Bohême, de la Hongrie, de la Dalmatie, de la Styrie, de la Carniole, de la Carinthie?... Aucun de ces pays ne possède de monuments, soit littéraires, soit historiques, assez importants, surtout sous le rapport de la pensée et du style, pour qu'une chaire soit fondée dans un établissement de la spécialité du Collège de France. Les peuples slaves ont des monuments fort intéressants, mais ces monuments sont écrits en latin et tout ce qui a un caractère original est une traduction plus ou moins bien faite d'ouvrages qui appartiennent à la France et à la Germanie. »

Et l'honorable préopinant annonçait avec indignation que prochainement on viendrait demander une chaire de limousin, de gascon, de languedocien et de provençal. « Il y aurait peut-être plus de patriotisme à fonder les chaires en question. » On rit, dit la sténographie du *Moniteur*. Il nous est difficile en effet de ne pas au moins sourire en voyant un législateur traiter avec une telle légèreté et une telle suffisance des questions scientifiques qui lui sont absolument étrangères.

Mais, même parmi ses collègues, l'adversaire des littératures slaves trouvait à qui parler. L'un d'entre eux — M. Denis du Var — faisait ressortir l'intérêt qu'il y a pour la France à se mettre en communication intellectuelle avec une race qui compte soixante millions d'habitants : « Il est digne de la France, disait-il, de tout connaître pour tout apprécier; elle est assez riche pour ne redouter aucune comparaison. Il faut qu'elle fasse comparaître devant elle toutes les grandes littératures pour les juger avec sa raison, pour les répandre avec l'aide de sa langue universelle, sur la surface de l'Europe et du monde afin de continuer le noble rôle qui lui appartient, de propagatrice des lumières et de la civilisation. L'innovation qu'on vous propose est utile et féconde. » Le défenseur de la chaire contestée alléguait même à l'appui de sa thèse quelques-uns des monuments littéraires des pays slaves : malheureusement il n'avait pas la main heureuse dans le choix des textes. La plupart de ceux qu'il invoquait sont d'une authenticité douteuse. Il eut d'ailleurs gain de cause, et l'établissement de la chaire fut voté.

A la Chambre des pairs ce fut le baron de Gérando qui soutint le projet de loi. L'éminent philosophe fit entendre un langage vraiment élevé et scientifique : « Dans ces différents dialectes, disait-il, se conserve une foule de documents pour l'histoire religieuse et civile, pour la mythologie ancienne elle-même. Le génie poétique, obéissant à d'autres inspi-

rations, revêtissant d'autres formes, le plus souvent s'empreint d'une originalité naïve dont le charme n'est pas sans efficacité pour féconder chez nous les sources de l'invention.

« La généalogie de ces idiomes, leur comparaison avec ceux de l'Europe occidentale étendront le domaine de la philologie, de la grammaire générale et comparée et apporteront en même temps un tribut à la philosophie elle-même.

« Ainsi sera ouvert un nouveau champ, sera imprimé un nouvel élan au noble commerce des intelligences. » La chaire slave n'était pour M. de Gérando que le prélude d'une série d'innovations « qui appelleraient au Collège de France les langues germaniques et celles du midi de l'Europe ». Ces prévisions, vous le savez Messieurs, se sont réalisées pour l'honneur de cette maison et pour le profit de la science.

En somme, personne, parmi ceux qui attaquaient ou défendaient le nouvel enseignement, n'avait une idée bien nette ni de son domaine, ni des services qu'il était appelé à rendre. Sans le génie de Mickiewicz, sans les sympathies qu'inspirait la Pologne, et les espérances qu'on fondait sur elle, il est probable que la création de cette chaire n'eût pas été proposée ou qu'elle eût été indéfiniment ajournée. Qui pouvait prévoir alors, Messieurs, quelles épreuves nous attendaient dans l'avenir et quel impérieux besoin nous aurions plus tard d'étudier à fond ce monde mystérieux, dérobé à nos regards par l'Allemagne, en lutte perpétuelle contre elle et chez qui nous trouverons peut-être un jour la plus solide des alliances?

La création de la chaire nouvelle ne passa pas inaperçue en Europe. L'opinion s'en émut vivement dans tous les pays slaves et même en Allemagne. La Prusse qui touche au monde slave par tant de points, qui lui appartient par ses origines, qui englobe des Polonais, des Tchèques et des Wendes dans son empire, la Prusse songeait vers la même époque à créer des chaires analogues dans ses Universités et demandait un plan d'études à Schafarik. La Russie s'occupait d'introduire dans ses écoles un enseignement qui a pour elle un intérêt national et envoyait à l'étranger un certain nombre de jeunes savants qui devinrent depuis des maîtres distingués. Dans les lettres que l'un d'entre eux, Bodiansky, alors en mission en Bohême, adressait à son ami Pogodine je trouve de fréquentes allusions à notre nouvelle fondation : « Honneur aux Français, s'écrie le jeune slaviste; ils ont tout d'abord compris l'intérêt qu'il y a à mieux connaître les Slaves, leur littérature, leurs langues. Quels que soient les motifs et les vues de celui qui a créé la chaire, sachez apprécier ses efforts pour la fonder. Tout ce qu'il y a d'impur s'évaporera au creuset du temps et il ne restera que ce qu'il y a de noble et de bon. » Nous pouvons reprendre aujourd'hui ce mot : ce qu'il y a de noble et de bon dans un enseignement tel que celui-ci, c'est la science impartiale et sereine, planant au dessus des conflits des nations, cherchant avant tout la vérité et sachant la dire à tous ceux qui sont dignes de l'entendre. J'ignore pendant combien d'années il me sera donné d'occuper cette chaire; mais j'estimerai que mes travaux et mes efforts n'ont pas été perdus, si à la fin de ma carrière on reconnaît que j'ai servi loyalement la science, que j'ai été le fidèle interprète du génie et des aspirations d'une grande race. En tous cas si jamais une passion faisait tort à cette probité de l'enseignement qui est le premier devoir du professeur, ce ne pourrait être que

l'amour de la France, de la patrie au relèvement de laquelle nos études pourront apporter, elles aussi, une modeste mais utile contribution. »

M. Darmesteter, après avoir esquissé l'histoire de la civilisation persane et marqué sa place dans l'histoire générale de la civilisation, a terminé par ces considérations :

« De toutes les nations de l'Asie, la Perse est celle qui a le plus à apprendre à l'historien, parce qu'à chacune des périodes de son histoire elle a vécu en contact avec quelque grande civilisation à qui elle a emprunté ou prêté, et sur qui elle nous renseigne ou qui nous renseigne sur elle. Tour à tour intimement mêlée par son histoire à l'Inde primitive; à l'Assyrie, à Suze, à Babylone; à la Lydie, à la Grèce et à l'Égypte; à Rome et à Byzance; aux Arabes, aux Turcs, aux Mongols; tour à tour rejetée vers l'Occident et vers l'Orient; elle a été le carrefour des races, des religions et des civilisations. Il n'est point jusqu'à la Chine qui n'ait laissé sur elle son empreinte.

Vous pouvez imaginer d'ici quelle variété de sujets d'étude s'offre à vous, qu'il s'agisse non seulement de l'histoire propre, mais des langues, des religions, de la littérature ou de l'art. La linguistique vous offrira un des plus magnifiques champs d'études que présente la philologie aryenne; car une série de documents authentiques vous permettra de suivre la langue parlée depuis Cyrus jusqu'à nos jours, en passant par le perse des Achéménides, le pehlvi des Sassanides, le persan de la Perse moderne; vous aurez à rechercher les rapports de parenté qui unissent cette langue de la Perse à celle de la Médie, la langue du *Zend Avesta*, et plus au loin avec la famille arménienne d'une part, la famille indienne de l'autre. Vous aurez à appliquer cette linguistique dans le déchiffrement des documents anciens, inscriptions perses, inscriptions pehlvies, *Zend Avesta*, médailles et cachets sassanides.

La religion vous mettra en rapport avec toutes les grandes religions connues. Vous aurez à reconstituer, par la comparaison avec l'Inde et le védisme, le fond primitif des croyances iraniennes; à voir ce qu'il est devenu en Perse et en Médie et par quelles transformations il a pris la forme dualiste; quelle action il a pu subir du polythéisme sémitique de Babylone; quelles actions et quelles réactions ont pu s'exercer entre lui et le judaïsme biblique au temps de Cyrus ou le judaïsme rabbinique au temps des Sassanides; ce qu'il a prêté au christianisme naissant et aux gnostiques du premier siècle et ce qu'il en a reçu à son tour; ce qu'il a laissé pénétrer en lui d'éléments grecs et de philosophie alexandrine. Vous aurez à faire l'histoire de la bible iranienne et de la casuistique parsie et à suivre le développement moderne du mazdéisme chez les Guèbres exilés aux Indes pour cause de religion. Vous aurez à voir ce qu'il y a sous la conversion de la Perse à l'Islam, ce qu'elle a pris de la nouvelle religion et ce qu'elle a gardé de l'ancienne; à analyser les composés nouveaux qui se sont formés et les sectes sorties de la décomposition de tant de détritus religieux. La littérature enfin, malgré les immenses lacunes de la période antique, vous offrira cependant encore un champ immense, soit que vous vous attachiez à la littérature religieuse de la Perse ancienne et des Parsis modernes, ou à l'épopée, ou à la poésie lyrique, ou à la littérature historique. Je ne parle pas de vingt questions secondaires qui, en réalité, ne sont secondaires que par

la pauvreté présente des documents, non par leur importance propre, celles, par exemple, que soulève l'histoire de l'art en Perse; dans l'architecture, empruntant à l'Assyrie, à la Grèce, à l'Égypte, à Rome, et prêtant à son tour à Byzance et aux Arabes, créant l'art arabe; dans la peinture, oscillant entre Byzance et la Chine; dans la céramique, élève des Chinois.

Dans ce vaste ensemble, nous choisirons, pour inaugurer ce cours, l'histoire de l'épopée persane. Ce sujet a l'avantage à la fois d'être exactement limité et, appartenant par le fond à la période ancienne, par la forme à la période moderne, de faire ressortir mieux que tout autre la continuité du génie persan sur toute la durée de son développement. D'autre part, il touche à tant de points de l'histoire religieuse, politique, linguistique même de la Perse ancienne qu'il vous fournira l'occasion de vous arrêter sur quelques-unes des principales époques de son histoire et de sa civilisation. »

UNIVERSITÉS DE PRUSSE

Ceux qui s'effraient en Prusse de l'affluence croissante des étudiants en droit, avaient naguère signalé avec satisfaction une diminution sensible dans le chiffre des candidats qui, de 709 en 1882, était tombé à 674 en 1883. Mais leur satisfaction a été de courte durée. Le rapport de la commission d'examen de droit publié récemment dans le *Justizministerialblatt* signale en effet un accroissement relativement considérable. 814 candidats nouveaux se sont fait inscrire en 1884; plus 526 qui s'étaient inscrits les années précédentes sans avoir pu passer l'examen; soit en tout 1,340 candidats. Dans ce nombre, 194 se présentaient pour la seconde fois; 1,146 pour la première. 7 ont été écartés ou se sont retirés avant l'examen; 10 ont quitté l'administration de la justice ou sont morts; 1 a été exclu pour retard dans la remise de la composition. En résumé, 1,322 candidats au lieu de 1,196 l'année précédente. 47 ont obtenu la note « bien », 538 la mention « suffisant », 135 ont été ajournés. Il reste, par conséquent, 602 candidats renvoyés à une autre session.

Les mêmes craintes au sujet de l'encombrement des carrières libérales se sont manifestées d'une manière assez curieuse, à l'occasion du projet du prince de Bismarck de consacrer à la fondation de bourses pour les candidats au professorat une partie de la somme qui lui a été donnée par souscription nationale. Ce sont, par exemple, deux directeurs d'écoles secondaires qui protestent contre ce qu'ils considèrent comme un dangereux présent : « Le corps enseignant lui-même, écrit l'un, tout en étant reconnaissant au chancelier de sa bienveillante intention, aurait de la peine à considérer une telle mesure comme favorable à l'amélioration qu'il cherche à apporter par ses propres efforts dans la situation de ses membres. En dehors des théologiens, ce sont les philologues qui ont dès maintenant la plus grande part aux subsides; loin de désirer un plus grand nombre de boursiers dans leurs rangs, les professeurs de l'enseignement secondaire redoutent plutôt que la multiplication des bourses ait pour effet d'écarter plus que jamais de la carrière de l'enseignement les jeunes gens des classes aisées dont le concours est si précieux pour la préparation aux professions libérales. » Peut-être

aussi, ajoute-t-il, cette générosité du prince aura-t-elle pour conséquence de retarder l'exécution d'un projet dont la Chambre des députés de Prusse a déjà été saisie, et d'après lequel les professeurs de l'enseignement secondaire jouiraient du même traitement que les juges des tribunaux de première instance.

Le second correspondant relève surtout le danger de l'encombrement des carrières libérales, qui va être accru par cette sorte de prime offerte aux candidats. « Partout le nombre en est si grand, dans l'Église évangélique comme dans l'Église catholique, que beaucoup doivent attendre de longues années la vacance d'une paroisse, à moins qu'ils ne prennent le parti d'entrer comme précepteurs dans une famille. Les maîtres un peu prévoyants se font un devoir de recommander aux *abiturienten* de choisir parmi les diverses branches celles qui sont les moins recherchées; or l'exécution du projet du prince de Bismarck, en amenant encore une masse de nouveaux élèves à la Faculté philosophique, accroîtrait certainement l'encombrement dont on se plaint déjà dans le corps professoral. » Et l'auteur conclut en conseillant au prince d'employer la même somme en fondations pieuses en faveur des orphelins, ou bien au profit de la politique coloniale.

On sait que le prince de Bismarck n'en a pas moins donné suite à son projet.

L'Université de Berlin s'apprête à fêter cet automne la 75e année de sa fondation, et quelques semaines après, le 24 novembre, le centenaire du célèbre philologue Aug. Bökh qui, en 1860, présidait comme *Jubel-Rector Magnificus*, les fêtes célébrées à l'occasion de la cinquantième année de l'Université.

Le prince héritier de Prusse s'est rendu dernièrement à Königsberg. Dans une allocution aux autorités académiques, il a déclaré qu'il ne connaissait pas de plus beau métier que celui de professeur d'Université.

LE CONGRÈS DES REALSCHULISTES A HANOVRE

Le congrès des délégués des écoles réales d'Allemagne s'est réuni cette année à Hanovre, du 7 au 9 avril, sous la présidence de M. Schauenburg, directeur à Crefeld.

Le professeur Rosenthal de Erlangen, le professeur Herm. Fischer de Hanovre, et le directeur Steinbart de Berlin, ont pris successivement la parole. Le premier, abordant la question de la « préparation aux études universitaires », avec l'autorité que lui donnent vingt années d'enseignement académique, s'est prononcé nettement en faveur des méthodes en vigueur dans les écoles réales (1). Ni les études littéraires qui supposent plus d'idées qu'elles n'en font découvrir, ni les mathématiques auxquelles un petit nombre de notions suffit, ne sont efficaces à remédier à la faiblesse de conception et de raisonnement universellement constatée dans la jeunesse des écoles. Seul l'enseignement des sciences physiques et naturelles, méthodiquement donné dès la *sexta*, est propre à développer

(1) Ce discours a été reproduit dans l'excellente Revue : *les Archives pédagogiques* qui paraît à Stettin sous la direction de M. le Dr Krumm.

des habitudes d'observation, d'induction, d'analyse et l'esprit d'investigation non moins nécessaire dans la vie pratique que dans les sciences. Les théologiens, les juristes, les philologues, etc., auraient doublement besoin d'une pareille discipline. L'orateur voudrait aussi que l'enseignement secondaire prît fin avec l'examen de passage en *prima*, et que les deux dernières années d'écolage fussent consacrées à l'étude spéciale de certaines branches, comme préparation aux études universitaires.

Le professeur Fischer a insisté particulièrement sur le rôle important des réalgymnases pour la préparation aux écoles techniques supérieures, et combattu, en s'appuyant sur les résultats obtenus dans les examens, le préjugé qui seul empêche les écoles réales d'obtenir la parité de droits avec les gymnases.

Une intéressante discussion s'engagea ensuite sur les conclusions présentées et développées par M. Steinbart et qui finalement furent adoptées à l'unanimité. Nous les reproduisons comme le résumé des vœux des realschulistes et comme un document qui atteste dans ce parti une conscience très nette de son but et de sa force :

1° Les disciplines telles que les langues modernes, les mathématiques, les sciences physiques, la géographie, le dessin, par lesquelles l'enseignement des réalgymnases se distingue de l'enseignement classique, sont de la plus haute importance aussi bien comme moyen de culture générale que comme préparation à des études spéciales.

2° Par conséquent, la préférence doit être donnée au réalgymnase pour la préparation aux écoles techniques supérieures, à l'étude des mathématiques et des sciences, ainsi qu'à l'étude de la médecine qui repose sur ces dernières.

3° Il serait contraire à l'intérêt général d'attribuer aux deux ordres d'enseignement des privilèges distincts.

4° L'assemblée, en protestant expressément contre le monopole funeste des gymnases, déclare que la parité de droits des réalgymnases, et des gymnases est une réforme qui s'impose aujourd'hui, aussi bien dans l'intérêt de la science, qu'au point de vue social et national.

FACULTÉ DE DROIT DE LYON

Nous extrayons le passage suivant du rapport adressé par M. Caillemer, doyen de la Faculté, au conseil académique (séance du 26 novembre 1884) :

« Aucune amélioration n'a été apportée à notre installation matérielle. Nous occupons toujours les greniers du Petit Collège et nous n'avons pas la perspective de les quitter bientôt !

« Je ne crois pas nécessaire de signaler de nouveau les vices de cette installation que le ministère a déjà qualifiée de misérable. Dans la *Revue internationale de l'Enseignement* (1), M. Petit de Julleville a écrit que ma description du Petit Collège rappelle la mise en scène des romans les plus noirs. Je n'ai pourtant rien exagéré, hélas ! et le temps,

(1) T. VII, 1884, p. 535 ; comparer ce qu'a dit M. Lavisse dans la *Revue des Deux Mondes*.

loin d'atténuer le mal, l'aggrave encore. Nous sommes certainement plus dignes de pitié en 1884 que nous ne l'étions en 1883; l'augmentation du nombre de nos élèves rend même notre misère beaucoup plus sensible.

« La présentation, imminente, d'un projet de loi relatif aux subventions de l'État pour constructions et appropriations d'établissements et de maisons destinés au service de l'enseignement supérieur (1), serait de nature à nous rendre quelque espoir, si, pour nous venir en aide, la ville de Lyon avait besoin du secours du Trésor public. Mais le budget municipal est-il hors d'état de fournir les onze ou douze centaines de mille francs que l'on juge nécessaires pour notre installation définitive? Les nombreux groupes scolaires qui s'élèvent si rapidement autour de nous excitent notre envie. Ce que nous demandons à la municipalité, c'est de faire pour nos 300 élèves ce qu'elle fait, avec tant de raison, pour les enfants des écoles primaires; notre ambition ne va certes pas au delà de ce vœu, bien proportionné aux ressources municipales. »

LA GYMNASTIQUE

A la fête fédérale de gymnastique de Bordeaux, M. Goblet, ministre de l'instruction publique, a prononcé un discours politique dont nous extrayons le passage suivant :

« Messieurs, le ministre de l'instruction publique avait peut-être particulièrement qualité pour être délégué auprès de vous. La gymnastique fait désormais partie de l'enseignement national. L'État l'enseigne dans ses écoles; il en a fait une matière obligatoire. En continuant cet enseignement, en le développant parmi la jeunesse, pendant le temps où, après avoir quitté les établissements scolaires, elle se prépare au service de l'armée, vous vous faites les utiles auxiliaires de l'État.

« Et combien il m'est agréable d'applaudir à vos efforts et à vos succès, à moi qui pense que l'État ne peut ni ne doit tout faire dans ce monde; qu'à part quelques services publics qui doivent lui être exclusivement réservés, son rôle dans la plupart des cas est simplement celui d'un initiateur et que son intérêt même lui conseille de favoriser l'action individuelle ou collective des citoyens. »

Par décret du 26 mai, la chaire de mécanique céleste au Collège de France portera désormais le titre de chaire de mécanique analytique et de mécanique céleste.

La chaire d'histoire des doctrines économiques portera désormais le titre de chaire de géographie, histoire et statistique économiques.

La chaire de mécanique analytique et mécanique céleste au Collège de France est déclarée vacante.

(1) Ce projet a été déposé par M. le ministre de l'instruction publique le 11 décembre 1884 et immédiatement renvoyé à la commission du budget (*Journal officiel* du 12 décembre, p. 2713).

Legs Lambert. — Le Président de l'Institut de France a été autorisé à accepter, au nom de l'Institut, aux clauses et conditions imposées, le legs que lui a fait le sieur Lambert (Charles), d'une somme de vingt mille francs. Cette somme sera consacrée à l'achat de rentes sur l'État français et les intérêts seront employés, après le décès de la dame veuve Juliette Lambert, à la fondation d'un prix annuel dit « Prix Charles Lambert » sur la meilleure étude sur l'avenir du spiritualisme, qui sera décerné, chaque année, par l'Académie des sciences morales et politiques.

La discussion de la loi sur le recrutement militaire a été reprise à la Chambre des députés. M. Mézières a de nouveau défendu avec énergie les intérêts de l'enseignement, menacés par cette loi. Nous avons déjà publié ici les protestations de la Société d'enseignement supérieur et de la Société d'enseignement secondaire; nous aurons à revenir prochainement sur cette grave question.

Nous croyons devoir signaler parmi les publications récentes que leur caractère trop spécial ne nous permet pas d'analyser dans cette revue une remarquable étude de M. Scheurer-Kestner sur *Nicolas Leblanc et la Soude artificielle.*

Suède. — On a l'intention de fonder une Université à Göteborg. Deux legs considérables, avec cette destination spéciale, ont été faits à la ville il y a quelques années et la municipalité vient de mettre la question à l'ordre du jour.

ACTES ET DOCUMENTS OFFICIELS

CIRCULAIRE (DU 7 MARS)

RELATIVE A LA REVISION DES PROGRAMMES DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE CLASSIQUE

Monsieur le recteur,

Plusieurs de MM. les proviseurs ont exprimé le désir d'être renseignés exactement sur le point de savoir dans quelle limite doit être appliqué, dès cette année, le plan d'études de l'enseignement classique revisé par le Conseil supérieur dans sa dernière session. Pour éviter toute incertitude, je crois nécessaire de généraliser les instructions qui leur ont été adressées.

L'étude du grec, reportée de la quatrième à la classe de cinquième (deuxième trimestre), peut sans inconvénient être abordée dès cette année; on l'a fait à Paris et dans un grand nombre de lycées de province. Dans les établissements peu nombreux où la mesure n'aurait pas été adoptée, on peut regagner le temps perdu et remplir le programme en consacrant au grec trois heures par semaine, au lieu de deux jusqu'à la fin de l'année.

Pour tous les ordres d'enseignement dans lesquels le Conseil s'est contenté de réduire les programmes, sans déplacer les matières en les transportant d'une classe à l'autre, MM. les professeurs qui avaient été invités dès le 13 septembre à opérer eux-mêmes les réductions jugées nécessaires, n'ont plus qu'à suivre pour guide, dans ces retranchements, les programmes qui leur ont été envoyés.

Là où il y a eu déplacement, transposition d'une classe à l'autre des matières à enseigner, l'ancien programme devra être suivi pendant toute l'année scolaire, afin de ne pas introduire dans l'enseignement un trouble qui serait préjudiciable aux bonnes études. En ce qui concerne la classe de philosophie dans laquelle les programmes trop chargés ont été considérablement réduits, MM. les professeurs peuvent, dans les parties qui leur restent encore à traiter, se rapprocher autant que possible du nouveau programme. Des instructions spéciales vous seront adressées pour qu'il soit tenu compte de cette situation dans les examens du baccalauréat qui auront lieu au mois d'août.

Enfin, monsieur le recteur, il résulte de nombreuses communications qui m'ont été adressées que, malgré les circulaires explicatives de la réforme de 1880, maintenue dans ses grandes lignes, et surtout en ce qui concerne les méthodes, par le Conseil de 1884, un certain nombre de professeurs demandent à être renseignés plus complètement sur la portée de ces méthodes. Pour qu'aucune incertitude ne puisse subsister sur des questions auxquelles est lié intimement le succès de la réforme, je vous adresserai très prochainement sur les diverses parties de l'enseignement classique une instruction détaillée, qui pourra être jointe, à titre de commentaire, aux programmes que vous venez de recevoir et aux rapports explicatifs qui les précèdent.

Recevez, monsieur le recteur, l'assurance de ma considération très distinguée.

Le Ministre de l'Instruction publique,

A. FALLIÈRES.

DÉCRET (DU 11 MAI)

DÉCLARANT LE COLLÈGE COMMUNAL D'ANNECY LYCÉE NATIONAL

CIRCULAIRE (DU 15 MAI)

RELATIVE AUX COURS DE MATHÉMATIQUES SPÉCIALES DANS LES LYCÉES DES DÉPARTEMENTS

Monsieur le recteur,

Le nombre des heures affectées, dans les classes de mathématiques spéciales des *lycées des départements*, à l'enseignement des mathématiques et à l'enseignement de la physique varie d'un établissement à l'autre. L'organisation de ces cours ne répond plus généralement aux exigences des programmes, et elle présente des différences qui créent entre les candidats aux écoles une inégalité regrettable. Cette situation, qui préoccupe depuis longtemps l'Administration, pourrait, en se prolongeant, nuire aux intérêts des lycées et le moment est venu de la faire cesser. En conséquence, après avoir pris l'avis de MM. les inspecteurs généraux de l'ordre des sciences, j'ai décidé que les cours de mathématiques spéciales des *lycées des départements* seraient réorganisés sur les bases suivantes, à partir de la prochaine rentrée des classes :

Mathématiques. — Sept classes de deux heures par semaine, dont six pour le cours de mathématiques proprement dites et une pour le cours de géométrie descriptive.

Physique et chimie. — Trois classes de deux heures par semaine.

Le service normal des professeurs de mathématiques spéciales restant fixé à douze heures par semaine, ces fonctionnaires, lorsqu'ils seront chargés de l'enseignement de la géométrie descriptive, recevront une indemnité pour les deux heures supplémentaires que le développement complet des cours oblige aujourd'hui à leur demander. Il est entendu toutefois que l'application de la nouvelle réglementation aura pour conséquence la suppression des conférences dont l'usage s'était établi dans un certain nombre de lycées.

En dehors des classes proprement dites, les élèves de mathématiques spéciales prennent part à des interrogations destinées à les préparer aux épreuves qu'ils sont appelés à subir. Mais ici encore, on constate une diversité qu'il est indispensable de faire cesser par l'adoption d'une règle uniforme. La durée de ces interrogations sera fixée ainsi qu'il suit :

Mathématiques. — Vingt minutes par élève et par semaine.

Physique et chimie. — Vingt minutes par élève et par quinzaine.

Toute interrogation, qui, par le fait de l'interrogateur, n'aura pas été faite au jour convenu, sera remplacée le plus tôt possible. Les maîtres étrangers ou les professeurs du lycée, qui seront chargés des interrogations en dehors de leur service régulier, auront droit à une indemnité calculée d'après le taux en usage dans le lycée pour les heures supplémentaires.

Je crois d'ailleurs utile, afin d'assurer le bon fonctionnement et l'efficacité des interrogations, de vous adresser quelques recommandations

sur lesquelles je vous prie d'appeler l'attention particulière de MM. les proviseurs.

Chaque interrogateur inscrira sur un cahier qui lui sera spécialement attribué, la date de l'interrogation, le nom de l'élève, les questions posées et la note donnée; ces cahiers seront déposés dans le cabinet du censeur, chargé du contrôle du service.

Les notes des élèves seront relevées chaque samedi par les soins de l'Administration et transmises le même jour au professeur de mathématiques et au professeur de physique. Chacun de ces deux professeurs recevant ainsi simultanément communication des deux sortes de notes sera mis au courant des efforts quotidiens des élèves; il pourra leur adresser d'utiles observations, et par ce moyen accroître son action sur eux.

La liste des élèves à interroger pendant une semaine sera dressée par l'Administration et remise chaque vendredi au professeur de mathématiques, chargé de prévenir les élèves du jour et de l'heure des interrogations qu'ils auront à subir; l'avis sera donné par lui, autant que possible, vingt-quatre heures à l'avance, l'expérience ayant démontré que c'est dans ces conditions que les interrogations produisent le meilleur effet sur le travail.

Le programme des matières sur lesquelles porteront, pendant une semaine, les interrogations en mathématiques ou en physique, arrêté chaque samedi par le professeur compétent, sera remis en double à l'Administration, qui le fera afficher dans la classe et dans la salle où seront déposés les cahiers des examinateurs.

L'Administration du lycée tiendra constamment à jour un tableau récapitulatif de toutes les notes d'interrogations, et il sera fait, à la fin de chaque mois, d'après ces notes, un classement général des élèves. Le relevé détaillé des notes obtenues et le rang dans le classement général seront régulièrement communiqués aux familles à la fin de chaque trimestre.

Je vous prie, monsieur le recteur, de faire parvenir un exemplaire de la présente circulaire à MM. les inspecteurs d'académie et proviseurs des lycées de votre ressort, où existe une chaire de mathématiques spéciales. Vous voudrez bien d'ailleurs assurer, en ce qui vous concerne, la scrupuleuse exécution des dispositions qu'elle renferme.

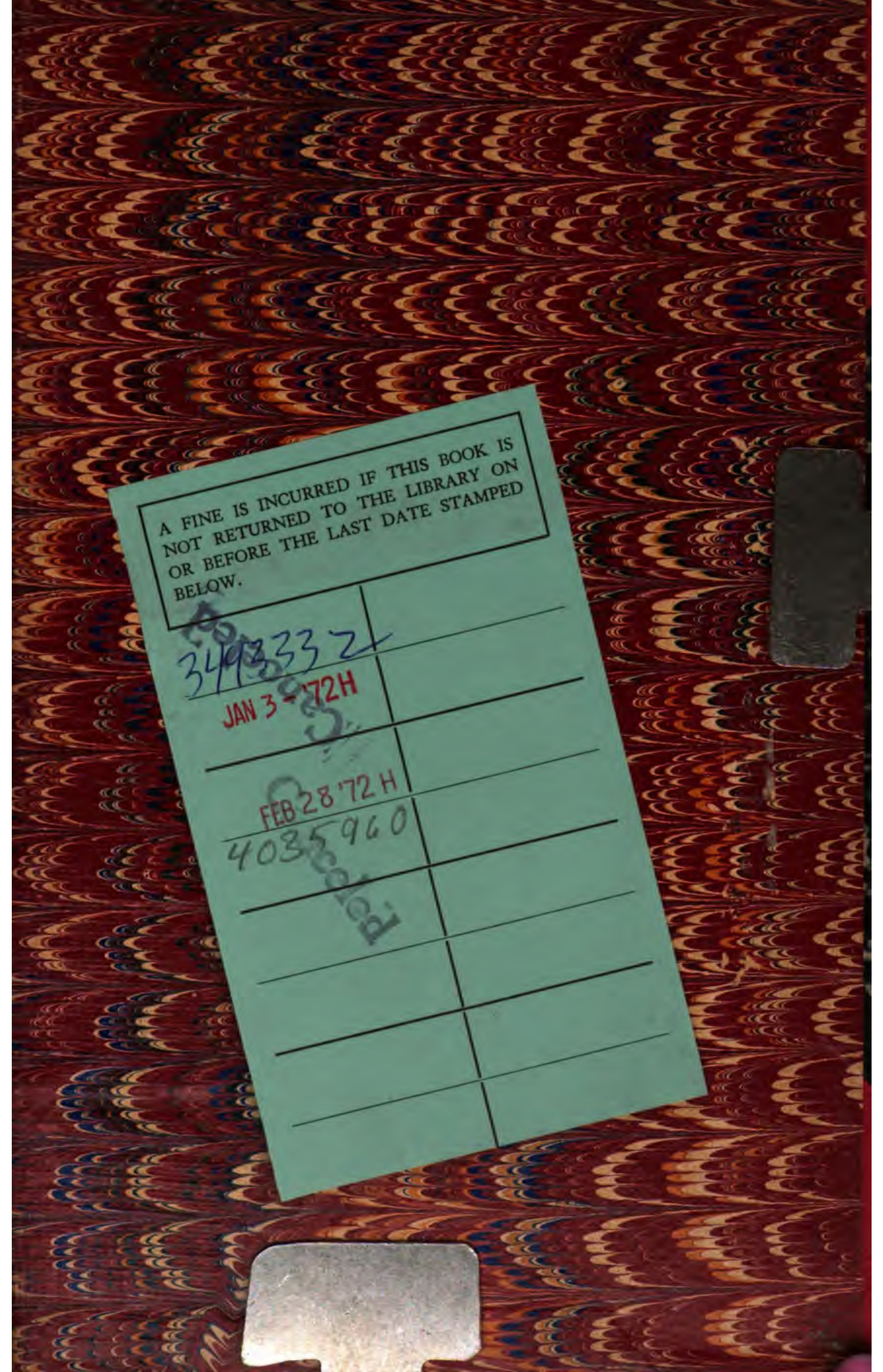
Recevez, monsieur le recteur, l'assurance de ma considération très distinguée.

Le Ministre de l'Instruction publique,
René Goblet.

Le Gérant : **G. MASSON**.

Paris. — Typ. Georges Chamerot, 19, rue des Saints-Pères. — 17890.





A FINE IS INCURRED IF THIS BOOK IS NOT RETURNED TO THE LIBRARY ON OR BEFORE THE LAST DATE STAMPED BELOW.
3493332
JAN 3 - '72H
FEB 28 '72 H
4035960

